

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES  
CURSO DE PEDAGOGIA

**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – AS NOÇÕES DE  
TEXTUALIDADE, DE COESÃO E DE COERÊNCIA NO PROCESSO  
DE COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS**

Carine Birkheuer

Lajeado, novembro de 2014

Carine Birkheuer

**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – AS NOÇÕES DE  
TEXTUALIDADE, DE COESÃO E DE COERÊNCIA NO PROCESSO  
DE COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso II, do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Marlene Isabela Bruxel Spohr

Lajeado, novembro de 2014

*Aos meus pais queridos, Lauri e Glaci, pelo amor e dedicação que sempre me motivaram a seguir em frente, e ao meu noivo Marino, pelo seu amor, compreensão e todo apoio durante o curso.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, de forma muito especial, aos meus avós maternos (Ivo “*In Memoriam*” e Vilma) e avós paternos (Affonso e Frida), pois sem eles certamente eu não teria essas duas pessoas maravilhosas que tanto me apoiam e me dão forças para continuar: meus amados pais Lauri e Glaci!

Agradeço imensamente aos meus pais pelos bons exemplos, pela dedicação, determinação e constante luta sem medir esforços para minha formação. Obrigada por sempre acreditarem no meu potencial. Lembro e agradeço com carinho à minha mãe que sempre me presenteava pelas “boas notas” que eu tirava, e ao brilho nos olhos do meu pai quando falava aos seus amigos que sua filha era “professora”. Meus sinceros agradecimentos a vocês, meus pais, meu maior orgulho!

Agradeço também imensamente ao meu noivo Marino, que esteve sempre ao meu lado, me apoiando, ouvindo meus choros, minhas angústias, meus anseios. Obrigada por tua paciência! Hoje posso dizer que valeu a pena tantas noites mal dormidas em meio aos meus livros e cadernos espalhados pela cama, tantos finais de semana esperando uma brecha apenas para conversar um pouco em meio a tantos textos e trabalhos por fazer! Mas valeu a pena! Hoje essa conquista é nossa!

Quero agradecer, também, aos meus familiares que estiveram sempre ao meu lado, me motivando com palavras de apoio. Aos meus amigos, que, muitas vezes, ouviram um não em resposta a algum convite para sair, devido às leituras e escritas que me acompanhavam no dia a dia. Obrigada pela compreensão! As minhas duas preciosas afilhadas, Wendy e Nayara, que muitas vezes foram um

refúgio entre um parágrafo e outro. Quando eu já não aguentava mais, eu ouvia aqueles burburinhos dizendo *“Não grita, a dinda tá estudando; Ela tá fazendo os trabalhos da onivates”*. Aí eu saía do quarto para brincar com elas e recuperava minhas forças para mais tarde continuar a escrever!

Agradeço também ao meu fiel companheiro de todas as horas, que entre tantos livros e cadernos vinha me pedir um carinho arranhando meu braço enquanto eu digitava para chamar minha atenção. Muitas vezes eu parava tudo o que estava fazendo para atender ao seu pedido e brincava um pouco com ele. Meu pequeno “Bilu”! Tenho o maior orgulho em dizer que sou extremamente apaixonada pelos animais, especialmente os meus. E, já não bastassem os desafios da escrita, foi preciso encarar também um desafio particular e muito difícil nesse momento: a partida da minha pequena “Lilica”, outra fiel companheira que esteve sempre ao meu lado. Confesso que, por algumas semanas, foi difícil continuar a escrita da pesquisa. Parei! Por dias não escrevi! Mas o tempo e os momentos que passamos juntas foram uma motivação para continuar.

Meus agradecimentos também aos amigos e colegas do Curso de Pedagogia. Foram sete anos de muitas angústias, dúvidas, incertezas, aprendizagens, risadas, passeios, pizzas, mates e até “caipirinhas”. Enfim, sete anos de muitas conquistas!

Agradeço de forma muito especial também à Profa. Ms. Marlene Isabela Bruxel Spohr pela sua disposição, incentivo e paciência durante os momentos de orientação. Foi um imenso prazer ser sua orientanda! Sempre muito disposta, dedicada, atenciosa, e com sua sabedoria soube me orientar durante os momentos de aflição e motivou-me a buscar sempre mais em busca dos meus objetivos.

À Profa. Ms. Maristela Juchum com quem partilhei expectativas, dúvidas e aprendizagens, que foram muito importantes para a efetivação desse trabalho. Nossas conversas durante as aulas e e-mails que trocamos foram fundamentais em minha caminhada. É um prazer tê-la na banca examinadora.

À Profa. Dr.<sup>a</sup> e coordenadora do Curso de Pedagogia, Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Lopes, pelo apoio e compreensão. A todos os professores do Curso de Pedagogia, que foram muito importantes durante minha caminhada na Univates e no desenvolvimento desta monografia. Agradeço, também, a todos os professores que

me acompanharam durante a graduação. A todos, meu respeito e minha gratidão! Agradeço, também, à Univates pela oportunidade de fazer o Curso de Pedagogia e às pessoas com quem vivenciei e partilhei momentos de significativas aprendizagens neste espaço, ao longo desses sete anos.

Meus sinceros agradecimentos também à equipe da EMEI Cantinho Infantil pela disponibilidade, e, em especial, às crianças que participaram da minha pesquisa, Amanda Yasmin Lappe, Carolina Heinrichs e João Vitor Schneider. Enfim, a todos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim! Obrigada!

*“Eu sei que os sonhos são pra sempre  
Eu sei aqui no coração  
Eu vou ser mais do que eu sou  
Para cumprir as promessas que eu fiz  
Porque eu sei que é assim  
Que os meus sonhos dependem de mim*

*Eu vou tentar  
Sempre  
E acreditar que sou capaz  
De levantar uma vez mais*

*Eu vou seguir  
Sempre  
Saber que ao menos eu tentei  
E vou tentar mais uma vez  
Eu vou seguir”*

*(Marina Elali)*

## RESUMO

As crianças, desde muito cedo, seja no ambiente familiar ou nos espaços escolares, estão em contato com o mundo letrado, através de signos visuais e escritos que compõem as diversas possibilidades cotidianas de leitura, como propagandas, pôsters de mercado, desenhos, placas, marcas e imagens impressas nos brinquedos que manipulam, além dos livros infantis. O contato e a exploração desses diferentes materiais enriquece o conhecimento de mundo da criança, favorecendo sua compreensão e interpretação, além de estimular o gosto pela leitura. Da mesma forma, a exploração de textos imagem também é muito significativa, pois além de estimular a atenção, a imaginação e a criatividade, propicia à criança a construção do processo de coesão e de coerência. Assim, esta monografia, baseando-se em uma pesquisa qualitativa, tem como objetivos analisar como crianças não alfabetizadas compreendem e estabelecem a sequência coesa e coerente de histórias infantis reproduzidas em imagens, bem como, investigar como as leituras mediadas pela professora contribuem para o estabelecimento da coesão e da coerência de narrativas infantis, a partir da organização sequencial das histórias reproduzidas em imagens. A metodologia deste estudo consiste em leituras de referenciais teóricos, bem como, de uma pesquisa qualitativa com três crianças de uma escola de Educação Infantil do Município de Lajeado/RS. Os resultados revelam a importância da leitura mediada pelos professores bem como os momentos de leitura realizados pelas crianças para o estabelecimento da coerência de textos reproduzidos em imagens.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento. Textualidade. Coerência e coesão. Histórias infantis. Texto imagem.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
2.1 Alfabetização e Letramento.....	15
2.2 Texto e textualidade .....	19
2.3 A textualidade na perspectiva da coesão e da coerência.....	22
2.3.1 Conceitos de coesão.....	22
2.3.2 Conceitos de coerência .....	23
2.3.3 A relação entre coesão e coerência .....	24
2.3.4 Os fatores ou critérios de coerência .....	25
2.4 A estrutura do texto narrativo e como ele se manifesta em cada imagem apresentada à criança.....	29
2.5 A relação entre o texto verbal e não verbal: a imagem enquanto texto .....	32
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>37</b>
3.1 O método de pesquisa .....	37
3.2 Participantes.....	38
3.3 Instrumentos de pesquisa .....	39
3.4 Coleta de dados.....	40
<b>4 DAS EXPECTATIVAS AOS RESULTADOS .....</b>	<b>45</b>
4.1 Análise da leitura do livro, O dia em que encontrei meu amigo (Vanessa Alexandre).....	46
4.1.1 “Essa é difícil!” - conhecimento de mundo, inferências e informatividade .....	46
4.1.2 “Eu só vi quando tu passou lá na nossa sala, mas eu não conhecia ainda”: intertextualidade e fatores de contextualização.....	49
4.2 Análise da leitura do livro, O gato Viriato fazendo arte (Roger Mello).....	50
4.2.1 “Mas às vezes a profe Aline ou a profe Pri elas pedem pra gente ler um livro como a gente acha que é pros colegas!”: intertextualidade, inferências, conhecimento de mundo .....	50
4.3 Análise da Leitura do Livro, Onde canta o sabiá, (Regina Rennó) .....	54

4.3.1 “Rios bonitos...árvores cortadas...é feio cortar as árvores porque se não a natureza fica sem árvores...nunca vai ficar bonito! Daí os homens, as prefeituras tem que vim plantar aqui, coitados” .....	54
5 CONCLUSÕES .....	59
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES .....	65
APÊNDICE A: Termo de consentimento informado .....	66
ANEXOS .....	67
ANEXO A – Imagens da história: “O dia em que encontrei meu amigo” de Vanessa Alexandre .....	68
ANEXO B – Imagens da história: “O Gato Viriato Fazendo arte” de Roger Mello .....	74
ANEXO C – Imagens da história “Onde canta o sabiá” de Regina Rennó .....	82

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar em educação hoje nos faz refletir sobre sua trajetória histórica, desde o surgimento das escolas de massa, por influência da Igreja, nos discursos sobre a infância e em como a criança aparece e é percebida em diferentes épocas, bem como, nas consequentes mudanças de currículo que ocorreram ao longo dos anos, até os dias atuais, em que discutimos e buscamos situações de aprendizagens pensadas com a criança e não mais para a criança.

A infância, hoje, é percebida como um período de intenso crescimento no qual a criança conhece e explora ávida e intensamente o desconhecido, a partir de situações simples do dia a dia, entre elas, a leitura e a escrita, pois, os primeiros contatos da criança com o mundo exterior são através da linguagem nas diferentes manifestações simbólicas. Ou seja, desde os primeiros meses de vida, a criança comunica-se, interage com o mundo, através de recursos, de estímulos, que propiciam o desenvolvimento da linguagem, com implicações na leitura compreensiva de mundo e da palavra.

Desde muito pequenas, as crianças estão em contato com diferentes gêneros de textos escritos em revistas, jornais, bânners, e, especialmente, nos livros infantis, os quais chamam atenção da criança e são muito explorados por elas. Mesmo antes de ingressarem na escola, elas já têm contato com esses materiais, que hoje são muito mais acessíveis do que em outras épocas, além de a maioria dos pais contarem histórias para os filhos. Justifica-se, assim, a importância de, já na Educação Infantil, estimular as crianças a entender e a interpretar as histórias; a

instigá-las a perceber a sequência de fatos, bem como, as pistas que remetem para essa sequência de fatos, a perceber incoerências, usando os conhecimentos de mundo.

A contação de histórias e a manipulação de livros infantis, por várias razões, são significativas para as crianças na etapa da Educação Infantil. Além de estimularem o interesse e o prazer pelos livros, ativam a imaginação e as envolvem na magia das inúmeras diferentes histórias que lhes são contadas e disponibilizadas. Essa exploração, essa interação da criança com o objeto livro e com a história propicia-lhe, também, a aprendizagem da noção de textualidade e dos fatores que a implicam, isto é, o processo de construção da coerência, ou seja, o de interpretar e compreender as histórias na sequência dos acontecimentos. Assim, quanto mais a criança for estimulada e instigada pelos pais e pela escola ao prazer pela leitura através do contato e da exploração de diferentes materiais, como livros, revistas, panfletos, mais ela demonstrará interesse em descobrir e decifrar esses códigos.

A exploração das noções de textualidade, de coesão e de coerência não é recorrente nas atividades com textos na Educação Infantil, pois se entende que essas noções devem ser trabalhadas após a consolidação da 1ª etapa da alfabetização. Na educação Infantil, o foco principal é a sensibilização para a leitura, através da contação de histórias às crianças, que, muitas vezes, já poderiam avançar no sentido de perceberem como se constrói um texto coeso e coerente a partir da leitura compreensiva das imagens que reproduzem as histórias contadas pelo(a) professor(a).

Por isso, é de suma importância estimular o processo de compreensão de textos, inclusive no que diz respeito aos mecanismos de coesão e aos fatores e critérios de coerência já na Educação Infantil, através de questionamentos relativos à história que contemplem a sequência em que os fatos acontecem; as pistas que remetem a essa sequência; as dificuldades encontradas para perceber a sequência coerente do texto, entre outras questões; as experiências de leitura de outros textos que contribuem para a compreensão do texto; a possibilidade de encontrar algumas

incoerências. Desenvolvem-se, assim, habilidades de compreensão leitora desde as séries iniciais.

Cabe, então, à escola, desde a Educação Infantil, além propiciar o contato com os mais diferentes gêneros textuais orais e escritos, de modo especial, na Educação Infantil, com as histórias dos livros infantis, mediar, explorar, estimular a leitura destes textos, construindo e produzindo sentidos, o que é muito importante para a qualificação do processo de aprendizagem da leitura, isto é, para o desenvolvimento cognitivo da criança, para estimular a imaginação, a curiosidade, o prazer pelas histórias, o entendimento, a compreensão, a interpretação dos textos, para que a criança aprenda, desde cedo, a construir e a produzir sentidos para, futuramente, tornar-se um leitor autônomo e proficiente.

Considerando este contexto, o presente estudo, aborda o tema, Letramento e Alfabetização – As noções de Textualidade, de Coesão e de Coerência no processo de compreensão leitora de crianças de 4 a 5 anos. Mais especificamente, foca-se o seguinte problema: Crianças não alfabetizadas compreendem e estabelecem a sequência coesa e coerente de histórias infantis reproduzidas em imagens? Como e por que conseguem, ou não, estabelecer a sequência coesa e coerente das histórias reproduzidas em imagens?

A abordagem deste tema/problema tem como objetivo geral: Verificar e analisar se crianças não alfabetizadas são capazes de organizar de forma coesa e coerente histórias infantis reproduzidas em imagens. A partir desse objetivo geral, definimos os seguintes, específicos: a) Estabelecer a diferença entre ALFABETIZAR E LETRAR; b) Conceituar texto na perspectiva da coesão e da coerência; c) Relacionar os conceitos de coesão e de coerência com o de compreensão leitora, considerando o texto verbal e o não verbal; d) Verificar se as leituras mediadas pela professora contribuem para o estabelecimento da coesão e da coerência na organização sequencial das histórias reproduzidas em imagens; e) Identificar possíveis pistas apontadas pelas crianças para o estabelecimento da coesão e da coerência; f) Verificar em que se apoiam as pistas apontadas pelas crianças para o estabelecimento da coesão e da coerência; g) Verificar se crianças de 4 a 5 anos percebem incoerências dentro de um texto.

Para orientar o desenvolvimento do tema/problema e o alcance dos objetivos, levantamos as seguintes hipóteses:

a) Crianças não alfabetizadas compreendem textos reproduzidos em imagens desde que sejam letradas, isto é, tenham conhecimentos prévios, experiências de leitura que facilitam o estabelecimento da coesão e da coerência.

b) Atividades recorrentes de leituras de histórias infantis mediadas pela professora favorecem a compreensão de textos reproduzidos em imagens, no que diz respeito ao estabelecimento da coesão e da coerência.

c) Crianças não alfabetizadas, mas letradas, são capazes de apontar pistas presentes nas imagens que apontam para o estabelecimento da coesão e da coerência do texto.

Em síntese, a presente pesquisa busca evidências de como crianças entre 4 e 5 anos, ainda não alfabetizadas, percebem a textualidade, a coesão e a coerência em narrativas ou histórias representadas em imagens. E, a partir dessas evidências, demonstrar a importância da mediação do educador na exploração de histórias em que as crianças leem as imagens enquanto ainda não estão alfabetizadas. Além disso, a compreensão e a interpretação de textos, bem como a escrita de textos coesos e coerentes é uma das dificuldades apresentadas pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Básico, que, muitas vezes, os acompanha ao longo da vida escolar até o Ensino Superior, conforme relatos recorrentes de professores. Essa dificuldade poderia ser minimizada se a textualidade, como, por exemplo, questões de coesão e de coerência, tivessem sido possibilidades de aprendizagem desde a Educação Infantil.

Assim, neste estudo, seguindo a introdução, no segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico, que é dividido em subcapítulos. Nesses subcapítulos se busca mostrar a relação entre a alfabetização e letramento e sua importância para a leitura de textos produzidos em imagens. Também se apresenta a relação entre texto e textualidade, e a perspectiva de texto como unidade de sentido, ou seja, os sentidos que se constroem a partir do texto.

Aborda-se, também, a textualidade na perspectiva da coesão e da coerência, conceituando esses elementos, bem como são apresentados os principais fatores de coerência, que foram percebidos e pontuados como pistas pelas crianças durante a leitura de imagens. Acerca da estrutura do texto narrativo, descreve-se como ele se manifesta em cada imagem apresentada, bem como, descreve-se a construção da narrativa a partir da leitura de imagens. Também se aborda a relação entre texto verbal e não verbal e a imagem enquanto texto.

No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos, com vistas a explicar o método de pesquisa utilizado, bem como a descrição dos participantes, dos instrumentos de pesquisa e a forma de coleta dos dados.

Já no quarto capítulo, realiza-se a análise dos dados, a partir das expectativas antes das entrevistas e após os resultados obtidos. E, por fim, as considerações finais, em que são pontuados aspectos relevantes do estudo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Alfabetização e Letramento**

A criança, desde muito pequena, já está inserida no mundo letrado, porque ela se relaciona diretamente com a escrita em diversas esferas sociais, através de diferentes gêneros, como, por exemplo, os rótulos e instruções dos brinquedos com que ela brinca diariamente; os rótulos dos alimentos que consome (iogurtes, papinhas, doces,...), as placas, os outdoors, as embalagens, as propagandas, entre tantos outros. A grande maioria dos gêneros é constituída de signos verbais e não verbais, que, integrados, conferem a textualidade, a coesão e a coerência. Assim, desde cedo, a escrita, juntamente com a imagem, é percebida como exercendo função social de comunicação nos mais diferentes contextos discursivos.

A criança, ao manusear, por exemplo, o brinquedo com o qual está brincando visualiza o que está escrito, como a marca, a data de fabricação, as instruções de uso. Nas placas, percebemos a presença não só de signos verbais, mas, também, de signos visuais, que indicam um lugar ou uma direção. Já nos outdoors, a escrita e os signos visuais, como imagens, desenhos, podem servir para anunciar um produto, ou anunciar um serviço. Sendo assim, a leitura de textos verbais e não verbais faz parte do dia a dia da criança, nas diferentes situações.

Ao contar uma história para uma criança, estamos também desenvolvendo seu processo de construção da leitura e da escrita, pois, muitas vezes, contamos histórias, que ilustramos com imagens, na maioria das vezes, presentes nos próprios



livros. Assim, a criança, ao visualizar essas imagens, também estará lendo, estará produzindo um sentido. pois “ler é produzir sentido; ensinar a ler é contextualizar textos: o leitor atribui ao texto que tem de si o sentido que lhe é acessível” (GUEDES; SOUZA, 2001, p.137).

Segundo Morais (2013, p. 1), “se a criança vê que os pais gostam de ler e que valorizam a leitura, ela pressente que a biblioteca é um cofre repleto de tesouros, que os livros contêm segredos a desvendar, e que ler é penetrar em um mundo cativante”. Ao observar os pais lendo um livro, um jornal, uma receita, a criança “vai querer fazer como eles, vai querer ler também. E se ainda não sabe ler, vai ansiar por aprender a ler, vai pedir que a ensinem. A vontade de ler começa aí” (MORAIS, 2013, p. 1).

As considerações acima permitem conceituar a alfabetização e letramento, estabelecendo a diferenças entre ambas. Uma criança é considerada alfabetizada quando tem o domínio do código alfabético. Contudo, ainda que ela seja capaz de dominar esse código, mas não souber comunicar-se através da linguagem verbal, oral ou escrita nas diversas situações cotidianas, ela estará excluída das práticas sociais, pois apenas o domínio do código alfabético não garante a comunicação.

O conceito de alfabetização vem se modificando ao longo dos anos. Durante muito tempo se conceituou a alfabetização como um processo de “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas da linguagem” (TFOUNI, 2006, p. 9), ou seja, a alfabetização era vista como um processo ou de aquisição do sistema alfabético ou do código escrito.

Segundo o Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental), o processo de alfabetização significa “na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 10).

O conceito de alfabetização foi sendo ampliado e repensado, principalmente, a partir de estudos de Emila Ferreiro e Ana Teberosky, com foco na psicogênese da aquisição da língua escrita. Com base nestas e outros pesquisadores, não se pensa

mais a alfabetização apenas como processo de aquisição do código escrito, mas como processo no qual a criança passa a compreender a função social da escrita.

De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 10, grifo do autor).

Portanto, é evidente a impossibilidade de trabalhar a alfabetização dissociada da prática do letramento, ou seja, segundo Soares (2012, p. 15), a alfabetização é “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Assim, não faz o menor sentido o aluno conhecer o código, os signos verbais, o sistema da língua, se não souber fazer uso da leitura e da escrita para comunicar-se. O aluno precisa conhecer e dominar a função social, conhecer e dominar o uso das palavras num determinado contexto, o que pode ser construído através das experiências vivenciadas no dia a dia e do conhecimento de mundo por meio das práticas de letramento.

O processo de letramento é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18). Assim, ao ignorar as condições de letramento das crianças no processo de alfabetização, perde-se uma excelente oportunidade de alfabetizar de forma mais significativa e, conseqüentemente, de aprender a construir e a produzir sentidos, o que é uma das maiores dificuldades dos alunos nas séries finais do Ensino Básico e no Ensino Superior. Geralmente, os alunos leem de forma rápida, sem refletir sobre o que leem; eles se limitam a fixar apenas informações gerais e genéricas do texto ou de algum enunciado de atividade ou exercício. Por isso, muitas vezes, não compreendem o que se pede e respondem de forma inadequada questões referentes ao texto.

Em processos seletivos e em exames que avaliam competências e habilidades de leitura, questões de compreensão e de interpretação de textos são sempre consideradas as mais “difíceis”, e, conseqüentemente, colocam o Brasil nas

últimas posições quando se trata de capacidade de leitura e de escrita, o que demonstra que o processo de letramento, incentivado na Educação Infantil, deve ser o ponto de partida do processo de alfabetização, para promover a aprendizagem e a compreensão da escrita como função social.

Segundo Kleiman (2005), com base em Paulo Freire:

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista (p.19).

Assim, podemos perceber que a escrita, que antes era exclusivamente um privilégio de poucas pessoas, passou a ser um direito para todos aqueles que demonstrassem interesse em querer aprender. Da mesma forma, como a relação com a escrita foi sendo modificada nas relações fora do ambiente escolar, assim também na escola, alguns conceitos e ideias foram sendo desconstruídas. Já não basta mais que o aluno apenas decodifique e decifre o código alfabético, mas é de suma importância que ele saiba valer-se da escrita para comunicar-se nas diversas situações do dia a dia, ou seja, “onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p. 20).

Essa passagem é suficientemente sugestiva para trazer-nos uma multiplicidade de questões e de sentidos. O processo de alfabetização e de letramento não pode acontecer de forma isolada, desconectada, ou seja, ao trabalhar a alfabetização o professor precisa mostrar ao aluno que a escrita não é apenas um conjunto de códigos a serem decifrados, mas as crianças, desde a Educação Infantil, precisam compreender o sentido, a função social da escrita.

O conceito de letramento exposto por Tfouni (2006, p. 20), ilustra o acima exposto, ao afirmar que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos socioculturais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, a

alfabetização é a decodificação do código alfabético, ou seja, das letras, enquanto o letramento é a compreensão dessa função social da escrita.

O processo de alfabetização a partir das condições de letramento pode ser iniciado já na Educação Infantil, não com o objetivo de alfabetizar a criança, mas de proporcionar-lhe situações de aprendizagens que envolvam as práticas de letramento, com as quais estão em contato desde muito cedo. Assim, a partir de situações lúdicas e prazerosas, é possível que a criança perceba que a escrita não é apenas um amontoado de códigos alfabéticos, mas que ela tem função social nas diversas situações do dia a dia.

## **2.2 Texto e textualidade**

É inquestionável a importância da leitura e da escrita na vida das pessoas. Não somente a leitura de textos, mas também de imagens, de placas, de sinais. As diferentes possibilidades de leitura e de escrita estimulam o crescimento intelectual e cognitivo de cada indivíduo. Esse processo de leitura e de escrita inicia-se já na educação infantil, quando as crianças estão na fase de alfabetização e letramento e de construção da textualidade.

Por isso, é muito importante oferecer às crianças diferentes possibilidades de leitura, como livros, com e sem imagens, revistas, jornais, para que possam conhecer e explorar esse material, construindo assim o processo de leitura e de escrita, acessando diferentes modos de ler.

Contudo, sempre que pensamos no processo de aprendizagem da leitura, pensamos no texto escrito em livros com palavras e imagens. Além disso, associamos a leitura muito mais à decodificação de letras, à interpretação de signos verbais do que de imagens. No entanto, o processo de leitura também pode envolver livros nos quais podemos ler (compreender) e interpretar textos reproduzidos por imagens, ou, então, textos constituídos de signos verbais e/ou de signos não verbais, no caso, imagens. Ou seja, a textualidade, a coesão e a coerência não se

referem exclusivamente a textos verbais, mas, também, podem ser aplicados a textos não verbais.

Considerando a complexidade do que se pode entender como texto, os conceitos variam, de acordo com o ponto de vista teórico. Koch (2007) ilustra essa variação dos conceitos de texto:

Unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas. Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado: a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos da fala; b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primeiramente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global. Dessa forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção (KOCH, 2007, p. 25).

As primeiras cinco definições referem-se ao texto na perspectiva do signo verbal. Já no interior de orientações de natureza pragmática, como a própria autora menciona, os conceitos se ampliam considerando, também, fatores, outros pontos de vista na construção da textualidade. Nestas perspectivas, há espaço também para os signos não verbais, que, no nosso estudo, também podem ser considerados textos, desde que se enquadrem nas regras da textualidade, que dizem respeito, segundo VAL (1994), aos fatores de coesão e de coerência; à intencionalidade e à aceitabilidade; à situacionalidade; à informatividade e à intertextualidade.

Vale mencionar, também, que os textos imagem remetem ao conceito de texto entendido como “unidade linguística superior à frase” (KOCH, 2007, p. 25), ou, então, “sucessão ou combinação de frases” (KOCH, 2007, p. 25), ao contrário das frases soltas das cartilhas de alfabetização, que, geralmente, são compostos por sequências de palavras e de frases soltas, que não remetem a um gênero textual, ou a um texto coeso e coerente numa determinada situação de comunicação.

Os textos das cartilhas usadas na alfabetização não objetivam trabalhar noções de textualidade, de coesão e de coerência, que a criança letrada já domina, tendo em vista o contato com textos escritos. Geralmente, nem são textos, apenas

frases soltas, que objetivam única e exclusivamente o domínio do código, sem qualquer relação com os significados e a construção e a produção de sentidos.

Para justificar a percepção de que signos não verbais podem ser considerados textos, recorre-se uma das propriedades definidoras de texto elencadas por Koch: “**o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (KOCH, 2007, p. 30, grifo do autor), ou seja, é preciso que haja interação entre o texto e a pessoa que o lê, para que ele então faça sentido. Assim, um conjunto de imagens, sem ou com o mínimo de signos verbais, pode ser considerado texto, porém, o conjunto de frases isoladas de certas cartilhas podem não produzir sentidos, pois não há como realizar interações com palavras e frases soltas.

Essa perspectiva da construção de sentido a partir da interação com o texto corrobora com a ideia de Koch (2005, p. 17), que afirma que “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação” (Koch, 2005, p. 17, grifos do autor). Com base nesses conceitos, podemos afirmar então que o texto é formado não só por palavras e frases, mas, também, por imagens, que passarão a constituir um texto se houver possibilidade de produzir sentidos, a partir da interação entre quem produziu o texto (as frases e as imagens) e quem o lê.

O texto, para fazer sentido, precisa ter como objetivo a comunicação. Segundo Santos, em artigo publicado na Revista Philologus (2011), “quando se produz um texto escrito, tem-se por objetivo comunicar um sentimento, um pensamento ou uma ideia e o ato de escrever significa que se deseja que o outro leia e compreenda aquilo que se escreveu” (p. 302). Dessa forma, valemo-nos da linguagem oral, ou escrita, verbal ou não verbal, para participar das práticas sociais; ou seja, não basta apenas saber decifrar os códigos; é preciso que haja interação, pois a língua (sistema do qual nos valem através da linguagem) só tem sentido dentro de um contexto social, cultural ou histórico.

Pode-se argumentar, então, que para que um texto não seja apenas um amontoado de frases e faça sentido para quem o lê, além do objetivo da

comunicação, ele deve ter textualidade. É a textualidade que determina se um texto é realmente um texto coeso e coerente ou um seguimento de palavras e frases sem significado. A textualidade é um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (VAL, 1994, p. 5). Essas características, conforme Val (1994), dizem respeito aos fatores de Coesão e de Coerência, que dizem respeito ao material conceitual e linguístico do texto; e à intencionalidade, à aceitabilidade e situacionalidade, à informatividade e à intertextualidade, que tem a ver com fatores pragmáticos.

### **2.3 A textualidade na perspectiva da coesão e da coerência**

Um conjunto de frases, de palavras ou, então, uma única palavra ou frase, com mais ou menos elementos de coesão, é considerado texto desde que ele seja coerente, isto é, seja uma unidade de sentido para quem o lê, ou seja, quem lê possa compreendê-lo, construir e produzir sentidos. Para melhor compreender a relação da coesão e da coerência com a textualidade, trazemos alguns conceitos de coesão e de coerência que evidenciam como se configura a tessitura ou a textualidade.

#### **2.3.1 Conceitos de coesão**

Um dos fatores que interfere na compreensão do texto é o uso adequado de mecanismos de coesão, ou seja, as frases, as palavras devem estar conectadas de tal modo que o leitor apreenda os significados e sentidos do texto, a intenção de quem o produziu, enfim, compreenda o texto como unidade sentido. O uso adequado dos mecanismos de coesão, muitas vezes, é uma das principais dificuldades na produção de textos. Nem sempre quem escreve usa adequadamente os conectores interfrásticos, as pronominalizações, as relações sinonímicas, as elipses, entre outros mecanismos. Ler e escrever com frequência, reler o texto várias vezes e revisá-lo levam a perceber como e quais mecanismos de coesão devem ser usados na construção de um texto e não apenas um amontoado de frases soltas e

sem sentido. Assim a função da coesão num texto é “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (ANTUNES, 2005, p. 47), para a construção de textos coesos e, conseqüentemente, coerentes.

Koch (2007) corrobora com esse conceito, ao afirmar que a coesão é o “fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (p. 45).

Dessa forma, ao escrever ou ler um texto, é importante que se possa perceber se ele está ou não coeso, ou seja, reconhecer que ele é coeso “é reconhecer que suas partes - como disse, das palavras aos parágrafos - não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si” (ANTUNES, 2005, p. 47).

Um dos questionamentos que podemos levantar é se os mecanismos de coesão se aplicam apenas a textos verbais, ou se também poderiam se aplicados a textos não verbais, isto é, ao texto visual ou ao texto imagem, que é o foco da nossa investigação.

### **2.3.2 Conceitos de coerência**

Para escrever um bom texto, muitos autores, como Koch e Travaglia (2002), dizem que a coerência é que transforma uma sequência de enunciados em um texto. De qualquer forma, entendemos que dificilmente um texto será coerente se não tiver o mínimo de coesão.

Na esteira das investigações podemos, então, perceber que um conjunto de frases e de palavras pode ser um texto desde que faça sentido para quem o lê. Como exemplo, podemos citar uma lista de convidados para um aniversário, ou, então, uma lista compras de supermercado. Nesses dois casos, se aquele que ler as listas não tiver conhecimento da situação, do contexto da festa de aniversário, ou da necessidade de ir ao supermercado, ler as listas de palavras, não fará o menor sentido, pois não compreenderá, não saberá o que fazer com elas. Nesse caso, os



nomes, as palavras não constituiriam um texto. Contudo, se o leitor souber que ocorrerá uma festa e o que deverá fazer com a lista de convidados, ou, então, com a lista compras, isto é, ele compreendeu a intenção comunicativa e tomará uma atitude diante do que leu, estamos diante de um texto, ou, melhor, diante do gênero textual lista, no caso, de convidados e de compras. Essa reflexão vai ao encontro do que Koch e Travaglia (2002) definem como coerência:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

Então, um texto coerente é aquele que faz sentido ao leitor, ou seja, ao ler um texto escrito ou um texto enquanto imagem, ele precisa estabelecer uma relação de sentido para que possa ser considerado um texto coerente. Ainda, segundo Koch e Travaglia (2002, p. 21), “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”.

### **2.3.3 A relação entre coesão e coerência**

A coesão é um dos critérios ou fatores que estabelece a coerência do texto, isto é, faz com que um texto faça sentido para quem o lê. Contudo, isso não significa que um texto aparentemente não coeso, ou com o mínimo de elementos de coesão seja, necessariamente, um texto incoerente; ou, então, que um texto aparentemente bem coeso seja necessariamente um texto coerente. Em outras palavras, uma sequência de frases aparentemente sem sentido, pode formar uma unidade de sentido, ser coerente, desde que o leitor possa atribuir-lhe sentido.

Isto quer dizer que a coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através das marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 47).

Assim, a coesão é um fator importante para o estabelecimento da coerência, mas não é suficiente, pois, como já foi dito, para o estabelecimento da coerência são importantes outros fatores, tais como, fatores relacionados à situacionalidade, à informatividade, à intertextualidade, aos conhecimentos de mundo, entre outros. Em suma, segundo Koch e Travaglia (2002), a construção da coerência depende de vários fatores, sejam eles linguísticos, cognitivos, culturais e interacionais. Assim, do ponto de vista linguístico, elementos de coesão utilizados no decorrer da produção textual são de indiscutível importância para que a coerência seja estabelecida, pois funcionam como pistas que servirão como ponto de partida para sua realização.

#### **2.3.4 Os fatores ou critérios de coerência**

A coerência é o que se diz no texto, ou seja, é o que dá sentido ao texto. Assim, vários fatores ou critérios concorrem para o estabelecimento da coerência de um texto. Neste estudo são abordados alguns fatores considerados relevantes para a presente pesquisa, isto é, para analisar os dados que objetivam perceber como as crianças estabelecem a coerência de um texto visual, ou seja, um texto formado por imagens que representam a sequência de uma narrativa.

a) **Conhecimento de mundo:** Ao ler um texto, ativamos e usamos nossos conhecimentos acerca do assunto para compreendê-lo. Porém, se o assunto do texto não é de nosso conhecimento, ou seja, não faz parte do nosso conhecimento de mundo, a compreensão desse texto certamente será mais difícil, podendo até ser impossível. Ou seja, sem o mínimo de conhecimento de mundo sobre o assunto é praticamente impossível atribuir sentido a um texto, quando, então, o texto seria incoerente do ponto de vista de quem o lê. Assim, conforme Koch e Travaglia (2002), é o conhecimento de mundo que permite detectar informações estranhas, contraditórias, por não fazerem parte do universo de conhecimentos de quem lê o texto. Enfim, ainda, conforme Koch e Travaglia (2002), se um texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcular o seu sentido e ele será percebido como incoerente.

Portanto, quanto mais experiências de leitura forem proporcionadas às crianças, seja através de momentos de contação de histórias, horas de leitura, seja através de momentos livres de exploração de livros, associadas às demais brincadeiras, em que as crianças possam ler e contar as histórias, à sua maneira, aos colegas, mais se potencializam e se enriquecem seus conhecimentos de mundo, e, conseqüentemente, o processo de ler, de escrever e de comunicar-se tornar-se-á cada vez mais fácil, produtivo e enriquecedor.

b) **Inferências:** Koch e Travaglia (2002) definem o critério da inferência, como “a operação pela qual, utilizando o conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos deste texto que busca compreender e interpretar” (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 79). Assim, ao ler uma imagem ou ouvir um texto, a criança, antes de ser alfabetizada, já é capaz de fazer inferências, isto é, compreender sentidos que estão implícitos, ou seja, sentidos que não estão claramente explicitados na imagem, ou na história narrada pela professora. Por exemplo, na história “Coração de Ganso” (livro ilustrado com imagens, sem texto escrito), a criança faz uso das inferências para compreender que os gansos não gostam da galinha e de seus pintinhos, pois eles são diferentes, não são grandes nem brancos; logo, não podem fazer parte do grupo dos gansos.

Assim, quanto mais familiaridade a criança tiver com as histórias infantis, com mais facilidade fará uso das inferências para compreender a imagem ou a história que está sendo contada. Muitas vezes, para fazer inferências, a criança parte do seu conhecimento de mundo, ou seja, quanto mais amplo for seu envolvimento com histórias e imagens, mais inferências ela poderá fazer ao ler um texto ou imagem.

Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar; ou então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para sua compreensão (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 79).

c) **Contextualização:** Não raras vezes, nos deparamos com textos escritos pelos alunos, textos escritos em livros didáticos, em jornais ou mesmo textos publicados na internet, muito difíceis de compreender e de decodificar, porque,

muitas vezes, quem escreve esses textos não identifica os elementos essenciais para que possamos compreender esse texto como um texto realmente coerente. Esses elementos como o título, nome do autor, data, entre outros, são muito importantes até mesmo para que possamos verificar se esse texto é de fato autêntico ou não.

Os fatores de contextualização “são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada” (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 81). Sem esses fatores, a compreensão do texto se torna difícil. Por isso, quando trabalhamos os diferentes tipos de textos com as crianças, é importante identificarmos esses elementos para que a criança possa, também, perceber a funcionalidade desses dados, para, posteriormente, fazer uso deles ao escrever um texto.

d) **Situacionalidade:** A situacionalidade é o fator “que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre” (VAL, 1994, p. 12). Muitas vezes, um texto pode ser coerente em dada situação, porém em outro momento, o mesmo texto poder ser considerado como um texto incoerente e sem sentido. Isso porque, cada momento ou situação de comunicação, refere-se a um determinado contexto, ou seja, “em determinadas circunstâncias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa” (VAL, 1994, p.12).

Um bilhete deixado sobre a mesa com algumas palavras como, “hoje queremos arroz, feijão, e molho”, por exemplo, pode não ter sentido para determinadas pessoas que o leem. Porém o texto foi escrito com intenção de comunicar algo, neste caso, comunicar à empregada doméstica o cardápio para aquele dia. Assim, os fatores de situacionalidade tornam esse texto coerente para esse contexto.

Ao trabalhar as diferentes histórias e textos com as crianças, também é de suma importância que possamos explorar esses fatores, seja através de perguntas sobre a história, ou, então, solicitando que a criança conte o que ela compreendeu, a

fim de perceber se ela compreende o texto no contexto em que foi escrito, ou se não faz ideia do que se trata por não ter familiaridade com a situacionalidade da história.

**e) Informatividade:** Um bom texto geralmente é aquele que nos prende e nos deixa com os olhos e ouvidos literalmente fixos no parágrafo seguinte, porque, certamente, as informações não são esperadas e cada nova informação torna-se interessante. Um texto cuja informação é muito óbvia ou muito previsível seguramente não será tão interessante, pois apresentará pouca informação.

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da interação do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 88).

Contudo, é preciso cuidar para que o texto não seja totalmente inesperado, pois há o risco de que ele não seja compreendido pelo leitor. Val (1994) aponta que é importante que o texto não seja nem muito previsível, mas também não totalmente inusitado, criando assim certa expectativa através de momentos que “alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade” (VAL, 1994, p.14).

**f) Intertextualidade:** Tanto no momento de escrever um texto, como no momento de lê-lo ou ouvi-lo, muitas vezes, para compreendê-lo, usamos nossos conhecimentos de mundo relacionados a outros textos para compreender o que estamos escrevendo ou lendo.

Dessa forma, a intertextualidade “compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção de dado texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 56). Ao observar as relações que as crianças fazem quando participam de momentos da hora do conto, ou momentos de leitura, é perceptível que elas relacionam, muitas vezes, uma história com outras que já ouviram, demonstrando assim usar o conhecimento de mundo e relacionando as histórias com base em elementos como o título, ou o contexto em que a história acontece. Agregam-se a estes argumentos, alguns dados, como a relação que as crianças estabelecem entre títulos de histórias como,

por exemplo, ao ouvir a história cujo título é “Branca de Neve e Vermelha de Rosa”, eles a relacionam com a história “Branca de Neve”, pois os títulos são muito parecidos. Ou então, quando ouvem a história, “O que tem para o almoço”, relacionam-na com a história “Chapeuzinho Vermelho”, pois o contexto em que a história acontece é muito parecido em ambas as histórias; no caso, há um lobo faminto, a perseguição aos bichos e o fracasso do lobo ao tentar comer quem ele está seguindo.

#### **2.4 A estrutura do texto narrativo e como ele se manifesta em cada imagem apresentada à criança**

Os textos narrativos não são textos recentes. Segundo BEM (2013), muitos documentos que caracterizam textos narrativos foram encontrados “em todas as grandes civilizações da Antiguidade” (p.133). Isso nos mostra o quão importantes são os textos narrativos, pois através deles podemos estabelecer uma sequência dos fatos e assim compreender o texto.

Para compreender um texto narrativo, é preciso conhecer e identificar as pessoas do discurso que participam da narrativa, pois “a narração é a ação de contar algo, de informar um episódio, a alguém” (BEM, 2013, p. 135). Assim, segundo BEM (2013), se narrar é contar algo, logo a primeira pessoa será a que conta o fato, quem narra a história. A segunda pessoa será a ouvinte, ou seja, aquela pessoa para quem o narrador narra o episódio. Já a terceira pessoa será, então, o acontecimento, ou seja, o fato que está sendo narrado.

Conforme Bem (2013), sempre que alguém narra uma história ou acontecimento, deve-se responder onde, quando, como e com quem aconteceu o fato que está sendo narrado. Nos textos narrativos, sempre que um episódio é narrado, é possível identificar os seguintes elementos: a) o espaço, ou seja, onde acontece o que se está narrando; b) o tempo, que nos indica quando acontece o fato; c) os personagens, que nos mostram com quem acontece o fato; d) e o enredo, que é o desenrolar da história. Este, por sua vez, “apresenta o conjunto de ações e como elas se inter-relacionam” (BEM, 2013, p. 136). Os elementos da narrativa são,

portanto, “narrador, enredo, personagens, espaço (ou ambiente) e tempo” (BEM, 2013, p.136).

Esses questionamentos que identificam os elementos da narrativa (onde?; quando?; como?; e com quem aconteceu o fato?) não se restringem somente aos textos verbais, mas, também, aos textos imagem. Para que um texto possa ser narrado é necessário que haja uma sequência de fatos que compõem a narração dessas imagens. As imagens vão dando pistas desses elementos que as crianças poderão identificar ou não.

A leitura de uma comunicação visual é uma atividade complexa, pois a imagem possui a propriedade de referência – relaciona um signo a um sentido – que é comum à linguística, mas se distingue por sua necessidade de uma experiência visual prévia, uma experiência na percepção daquilo que ela representa (SANTOS, 2011, p. 305).

Por isso, é de suma importância trabalhar textos não verbais que apresentam imagens que podem ser narradas e que são, ao mesmo tempo, coerentes, ou seja, “deve haver unidade de sentido, senão a imagem assume um caráter meramente ilustrativo” (SANTOS, 2011, p. 305).

Os limites entre o texto e o não texto nem sempre são muito transparentes e fáceis de compreender. Para caracterizar um texto como texto, recorre-se à análise da textualidade, da coesão e da coerência. Nos textos narrativos, a textualidade se constrói a partir da sequência dos fatos que compõem a narração, como a situação inicial, a complicação, as consequências, a solução e a situação final.

A situação inicial é a contextualização do enredo, ou seja, descreve-se o cenário em que se desenvolve o enredo. Os livros de literatura infantil, geralmente, iniciam com a expressão “era uma vez”; apresentam-se os personagens e descreve-se onde se passa a história. A complicação aparece, então, para romper com a tranquilidade do cenário, ou seja, surge uma confusão ou um problema que terá que ser resolvido no desenrolar da história. Ou seja, a complicação implica consequências, em efeitos que encaminham a solução e, assim, volta-se à situação de tranquilidade, que, nas histórias infantis, apresenta, geralmente, um final feliz para a história em questão.

O parágrafo um tanto longo que me permito transcrever, fundamenta e resume essa estrutura e sequência dos fatos que compõem a narração.

Resumindo, em toda narração há personagens que vivem conflitos, que evoluem e se resolvem de determinada maneira, em determinado espaço de tempo e em determinado lugar, resultando numa transformação (no sentido de mudança), numa alteração de estado, conforme apresentados pelo narrador. Após o conflito, as personagens não serão as mesmas do início da narrativa. Se num texto narrativo não se caracterizar um conflito, não há narração, mas um mero relato ou apresentação de sequência de fatos (BEM, 2013, p. 137).

Como se percebe, para que o texto seja narração e não simples relato, ele precisa, no decorrer dos fatos, apresentar um conflito. E, a partir desse conflito, acontece, então, a solução do problema e volta-se à situação de tranquilidade, geralmente, com um final feliz.

Da mesma forma como nos textos de signos verbais, os textos imagem também podem apresentar uma narrativa, com enredo, personagens, espaço e tempo, possíveis de serem verbalizados. Aqui vale levantar uma importante indagação que se refere à exploração de livros com imagens. Como a narrativa se manifesta em cada imagem apresentada à criança? E de que forma pode-se trabalhar, de forma lúdica e prazerosa, a coerência dos fatos da narrativa a partir das imagens?

Os livros sem imagem que constituem uma narrativa, além de serem meramente ilustrativos, precisam, também, apresentar um enredo implícito, descrever um cenário possível de ser compreendido por quem lê as imagens. Em seu artigo, ABREU (2010), faz uma análise das ilustrações do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado.

Nesse artigo, o autor comenta as ilustrações dessa história, chamando atenção de detalhes que, mesmo sem ler signos verbais, pode-se facilmente compreender os fatos apenas visualizando as imagens. Como exemplo, cita a capa do livro, que traz a ilustração de uma menina negra, muito bonita, com um lindo sorriso, e um coelho a observando, e, ao seu redor, muitos corações. Para compreender essa imagem certamente não seria necessário um texto escrito para



deduzir que o coelho está apaixonado pela menina ou, então, admirando a sua beleza.

Assim, os livros que apresentam histórias apenas com imagens também podem ser lidos, observando os detalhes das imagens, criando falas, imaginando as cenas, o que pode resultar numa história coesa e coerente. Nesse sentido, é importante lembrar o talento dos ilustradores, que desenham as imagens, não só sua habilidade em desenhar, mas todo o cuidado com a ilustração, para que, além de chamar a atenção das crianças pela beleza, também apresente uma sequência de imagens que fale por si mesma e que contribua significativamente com a leitura das crianças.

Sim, mas além do talento gráfico desses desenhistas, é importante perceber sua habilidade para construir toda uma narrativa sequenciada, completa, sem precisar de palavras... Sua capacidade de contar uma história de modo ágil, vivo, usando traços moventes, conhecimento da cor e domínio da página, das páginas, do livro como um todo... De maneira harmônica, bonita, inteligente e cativante... (ABRAMOVICH, 2006, p. 32).

Assim, minha questão fundamental é mostrar o quanto os livros somente com imagens podem ser importantes para que as crianças percebam e construam o estabelecimento da coesão e da coerência nas narrativas e produzam sentidos para as histórias que leem a partir das imagens. Poder-se-ia ainda argumentar que momentos frequentes de leituras mediadas pelos professores contribuem para que as crianças utilizem os fatores de coesão e os mecanismos de coerência para estabelecer a sequência de fatos na narrativa e estabeleçam relações entre as histórias.

## **2.5 A relação entre o texto verbal e não verbal: a imagem enquanto texto**

Ao trabalhar com livros infantis, muitos professores talvez não se deem conta de que as imagens dos livros que estão sendo explorados não são meramente uma ilustração do que está sendo ou pode ser verbalizado. As imagens são textos a serem lidos pelas crianças. Por isso, é sempre importante ter um olhar atento para as imagens dos livros infantis, para planejar a partir dos objetivos, pensando no “para quê”, no “para quem” se está mostrando essas imagens e o quanto elas

podem contribuir para a leitura compreensiva da história e para o estabelecimento da coesão e coerência.

Segundo ABREU (2010), as imagens e ilustrações dos livros infantis “servem para instigar a curiosidade e incentivar a criança à leitura” (p. 329). Poder-se-ia ainda argumentar que a exploração de imagens não se restringe somente ao incentivo à leitura e à curiosidade, mas pode contribuir, também, para o estabelecimento da coerência da narrativa, expressa numa sequência de imagens. As evidências dessa afirmação são demonstradas na investigação descrita mais adiante.

De fato, quando as crianças leem o texto imagem utilizam mecanismos de coesão e coerência sendo possível identificá-los através das pistas que as crianças mostram para estabelecer a coerência da narrativa, pois, no momento em que se instiga a curiosidade, também motivamos a criança a prestar a atenção na organização do texto, nos detalhes das imagens que costuram o texto. Assim, a partir do momento em que a ela conta a história, narra o que ela vê, e não simplesmente descreve a imagem, é porque a imagem fala, é porque ela percebe que a imagem é um texto.

As imagens enquanto texto, muitas vezes, falam mais sobre a história que está sendo contada do que o texto escrito, que descreve os fatos. Quanto menor a faixa etária das crianças, mais elas se sentem atraídas pelas imagens; por isso, é tão significativo proporcionar às crianças a leitura de imagens. “O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias” (LINS, 2003, p. 31).

A imagem enquanto texto nos dá a possibilidade de criar, de pensar sobre, de estabelecer relações com outras imagens e também com textos escritos. Quando mostramos a uma criança a imagem de um determinado livro ou alguma figura retirada de revistas, ela logo comenta essa imagem partindo dos seus conhecimentos de mundo, pois a linguagem visual pode ser compreendida, interpretada. Se não fosse assim, não seria linguagem, nem texto. Ela pode ser

compreendida tanto por crianças não alfabetizadas, quanto por adultos alfabetizados, de acordo com os conhecimentos de mundo de quem lê, de acordo com o grau de informatividade da imagem para quem lê, para que sejam feitas as inferências para compreendê-la.

A imagem favorece a comunicação. O código visual é convencional e arbitrário, ou seja, adquire uma única significação que a sociedade convencionou. Logo, o uso do signo visual é uma forma prática de comunicação, sua homogeneidade facilita a interação. A linguagem verbal, ao contrário, pelas infinitas variedades de idiomas e pelos grandiosos campos semânticos, não pode ser utilizada de forma unilateral por todo o mundo. A linguagem visual, ao contrário, pode ser utilizada por pessoas de todo o universo, de diferentes idiomas, pois sua arbitrariedade é universal (ABREU, 2010, p. 329).

Em outras palavras, a leitura de textos enquanto imagem não se limita a uma faixa etária, mas pode ser explorada com crianças desde a primeira infância, no sentido de trabalhar a interpretação, a curiosidade, a construção do processo de leitura e de escrita e a imaginação. Para além de uma atitude simplista, escolarizada, com foco na alfabetização, a leitura de imagens contribui para o letramento da criança, de forma lúdica e espontânea, pois pode ser realizada em diferentes momentos como nas rodas de contação de histórias, através da leitura de imagens que compõe uma obra de arte, de desenhos em quadrinhos, entre outros.

É muito recente, no Brasil, a inserção de livros infantis somente com imagens. Segundo ABREU (2010, p. 331), somente no final do século XX, surgem livros com ilustrações. Hoje já temos um vasto e amplo acervo de livros que apresentam somente imagens. Seguem alguns exemplos: “Onde Canta o Sabiá – Regina Rennó”, “O Almoço – Mario Vale”, “O pintor – Gianni Rodari”, “O Gato Viriato Fazendo Arte – Roger Mello”, “Coração de ganso – Regina Rennó”, “O dia em que encontrei meu amigo-Vanessa Alexandre”.

Antes de avançar por esse caminho, caberia lembrar que nem sempre as imagens falaram por si, ou seja, “durante muito tempo, apesar de as ilustrações já existirem, elas se restringiam apenas à reprodução fiel do texto verbal” (ABREU, 2010, p. 331). Era uma cópia, uma mera reprodução do texto escrito. Consequentemente, essas imagens não produziam sentido, pois se o texto já traz o significado, será que a imagem precisa ser uma cópia fiel do texto escrito ou poderia

ser uma imagem que viesse a contribuir para o que está escrito, produzindo assim outros sentidos e aprendizagens através de sua leitura?

Importa deixar claro que não se trata de uma crítica às ilustrações apenas a serviço do texto escrito. Trata-se de uma problematização para pensá-las como forma de potencializar a aprendizagem, isto é, como possibilidade de leitura, de incentivo à imaginação e à criatividade.

Tendo em vista essas considerações, é possível perceber que as imagens e as ilustrações que reproduzem fielmente o texto escrito toham criatividade, imaginação, curiosidade. “A ilustração, restrita ao texto visual, consegue aproximar-se de uma função especialmente didática” (ABREU, 2010, p. 331).

Assim, dentro do que nos interessa aqui, pode-se pensar que as imagens, quando exploradas com objetivo de perceber diferentes possibilidades de leitura, constituem um rico, lúdico, prazeroso e significativo recurso de aprendizagem, pois, através da leitura de imagens, as crianças levantam diferentes possibilidades de compreensão. A relação que a criança estabelece com essas imagens pode evidenciar, também, as pistas que ela aponta e de que forma ela utiliza os mecanismos de coesão e os fatores de coerência para estabelecer uma organização sequencial das histórias ilustradas somente com imagens.

Por isso, é importante criar situações e possibilidades de aprendizagens que oportunizem às crianças a exploração e experimentação de livros com imagens. “Estas obras mostram como é possível ter uma história através de imagens. Sem dizer que podem ser utilizadas por crianças e adolescentes sem restrição. Pois, para lê-las, não é preciso ser alfabetizado, é preciso apenas ter imaginação” (ABREU, 2010, p. 331). Mesmo que as crianças ainda não saibam ler, elas são capazes de criar histórias e cenários para determinada imagem que estão lendo. Elas são capazes de estabelecer a coerência, a sequência de imagens, utilizando diferentes critérios ou fatores de coerência. Assim, quanto mais contato com livros infantis ilustrados somente com imagens, mais se ampliam e se qualificam as habilidades de leitura e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser observado no texto imagem são as informações apresentadas em cada uma das imagens. Quanto mais informações forem percebidas pelas crianças, ou seja, quanto mais detalhes a criança perceber na ilustração, menos ela imagina e cria a partir da imagem. No entanto, em uma sequência de imagens em que as ilustrações apresentam poucos detalhes, mais a criança precisa pensar sobre, criar, imaginar para poder narrar o que ela vê. Isso não significa que livros que apresentam imagens com mais detalhes não instiguem a imaginação das crianças. Tudo depende do objetivo do(a) professor(a) ao explorar esses livros.

Livros infantis que apresentam apenas imagens são, ainda, um desafio para muitos professores, que precisam conhecer melhor a linguagem não verbal para poderem pensar na melhor forma de explorar esses materiais, buscando verificar se objetivam estimular as crianças a ter um olhar atento aos detalhes das ilustrações, bem como perceber a riqueza de detalhes nas imagens, a fim de explorarem de forma significativa e produtiva as imagens. Enfim, é importante explorar os livros com signos visuais, visto que são, “sobretudo, experiências de olhar...De olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/ leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...”(ABRAMOVICH, 2006, p. 33).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 O método de pesquisa**

A presente pesquisa, quanto ao modo de abordagem, é qualitativa, porque o interesse, o foco não é quantificar, mas analisar e compreender as noções de textualidade, de coesão e de coerência no processo de compreensão leitora de crianças de 4 a 5 anos. Para Leopardi (2002), esse tipo de pesquisa é utilizado quando “não se podem usar instrumentos de medida precisos, desejam-se dados subjetivos ou se fazem estudos de um caso particular, de avaliação de programas ou de propostas de programas” (LEOPARDI, 2002, p.117).

O objetivo da pesquisa qualitativa “é compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376). Assim, o estudo que originou essa pesquisa teve como premissa a reflexão sobre os momentos de leitura e de hora do conto, mediados pelos professores e, a partir dessas mediações, a forma como as crianças compreendem a coesão e a coerência de histórias reproduzidas em imagens.

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

A presente investigação foi realizada em uma escola de Educação Infantil do município de Lajeado, ambiente que as crianças frequentam diariamente. Os dados ou resultados provenientes da pesquisa não são registrados em valores numéricos, pois o objetivo não é a quantificação estatística. Os dados são colhidos através da filmagem da atividade e de anotações feitas ao longo do processo de investigação e, posteriormente, analisados com base nas hipóteses e nos objetivos levantados, para assim responder ao problema de pesquisa.

### **3.2 Participantes**

A pesquisa foi realizada com três crianças entre 4 e 5 anos de idade, de uma Escola da Rede Municipal da cidade de Lajeado. A opção por essa faixa etária para a realização da pesquisa justifica-se pelo fato de estas crianças ainda não estarem alfabetizadas, isto é, ainda não dominam o código da língua escrita, o que significa que ainda não leem, (não compreendem, nem escrevem) textos verbais, porém interagem intensamente com textos dos mais diferentes gêneros, tanto na escola, quanto em outros espaços sociais. Ou seja, mesmo que uma criança não seja alfabetizada, ela está inserida num mundo letrado, onde, diariamente, está em contato com diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. “Em outras palavras, uma pessoa não alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, das práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada” (KLEIMAN, 2005, p. 14).

Crianças com idade entre 4 e 5 anos que frequentam a Escola de Educação Infantil, com base na experiência de ouvir e de contar histórias, de reproduzi-las em desenhos, de recontá-las a partir de imagens, internalizam as superestruturas ou esquemas textuais que, segundo (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 73) são um “conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles”. Ou seja, mesmo antes de alfabetizadas, as crianças já podem ter

noções de textualidade, de coesão e de coerência e da superestrutura de textos do tipo narrativo.

No entanto, a tendência é pensar que as situações de aprendizagens realizadas com crianças dessa faixa etária devem envolver apenas o brincar pelo brincar, o brincar como um fim em si mesmo. Porém, o brincar pode também envolver experiências de leitura, através da contação de histórias, de observação de imagens, de exploração de diferentes gêneros textuais com os quais a criança convive, o que enriquece o processo de letramento e, conseqüentemente, o processo de alfabetização.

A pesquisa com crianças é muito significativa, pois, através dela, podemos compreender o que as crianças pensam e estabelecer relações com elas. Não se trata aqui de pesquisar sobre a criança, mas com a criança. Como pesquisadora, compreendo minha impossibilidade de ser neutra durante a pesquisa, pois, já ao escolher a faixa etária das crianças com as quais desenvolvi a pesquisa, estou produzindo dados. Assim, os sujeitos da minha pesquisa, as três crianças, são vistas como alguém em potencial, alguém com quem estabeleço relações e compartilho experiências, embora não sejam de turmas com as quais trabalhe ou já tenha trabalhado. Por isso, em vez de nomeá-las como informantes, que é a recomendação das instruções metodológicas dos trabalhos científicos, chamo-as de “menino(a)” A, B, C.

### **3.3 Instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos de pesquisa são as imagens digitalizadas de três histórias de livros infantis, que os sujeitos da pesquisa ainda não conhecem: O dia em que encontrei meu amigo (VANESSA ALEXANDRE, 2009, ANEXO A); O Gato Viriato Fazendo Arte (ROGER MELLO, 2011, ANEXO B); e Onde canta o sabiá (REGINA RENNÓ, 2008, ANEXO C). O número de imagens de cada história apresentadas a cada criança variou entre 6 e 11 imagens. As imagens de cada uma das histórias são expostas, aleatoriamente, em cima de uma mesa baixa, redonda, de fácil



acesso à criança. Também foi colocada a certa distância uma filmadora que, automaticamente, registrou o evento. Propõe-se que as crianças coloquem essas imagens em uma determinada sequência, de acordo com a ordem da história. Também é preciso registrar que a pesquisadora, ao longo da interação, procurou adaptar a linguagem à faixa etária das crianças pesquisadas.

### 3.4 Coleta de dados

Os dados de pesquisa analisados foram coletados através de anotações, fotos e filmagens. Fez-se, também, o registro dos conhecimentos de mundo utilizados pelas crianças para colocar as imagens na sequência em que a história acontece, para, posteriormente, analisar os fatores de coerência que elas utilizam para fazê-lo. Os pais das crianças participantes foram informados e autorizaram a participação na pesquisa através do termo de consentimento informado (APÊNDICE A).

Cada uma das etapas descritas a seguir corresponde a uma única situação, isto é, a uma atividade específica de contação de história, dirigida a cada uma das três crianças individualmente, considerando que a aprendizagem é um processo em que cada criança tem um ritmo/tempo diferente, sendo necessário o respeito a esse tempo, sem limitar a aprendizagem a um dia ou a um único momento. Assim, cada uma das três crianças, individualmente, passa por três momentos diferentes de contação de história.

Na primeira etapa, são apresentadas às crianças, individualmente, as imagens do livro, *O dia em que encontrei meu amigo* (Vanessa Alexandre). As respectivas seis imagens digitalizadas são dispostas, aleatoriamente, em cima da mesa e propõe-se às crianças que as observem e tentem colocá-las na ordem em que consideram que a história acontece.

Concluída a tarefa, formulam-se alguns questionamentos a fim de perceber os critérios de coerência utilizados para colocar as imagens numa sequência de tal

forma que se constituísse um texto coeso e coerente. Os questionamentos são basicamente os seguintes:

- ✓ Tenta, agora, contar a história de acordo com a ordem em que foram colocadas as figuras?
- ✓ Por que você colocou as imagens nessa ordem?
- ✓ Você acha que essa é a única ordem em que podemos colocar as imagens ou existem outras possibilidades?
- ✓ Em que pistas presentes nas imagens você se baseou para colocar as figuras nesta ordem?
- ✓ Você já conhecia essa história?
- ✓ Você já ouviu ou viu uma história parecida com essa?

A ordem dos questionamentos pode variar, bem como, podem resultar questões a partir dos questionamentos feitos.

Após os questionamentos e exploração inicial das figuras, colocadas na sequência que as crianças consideram coerente, a história em questão é contada pela professora, de acordo com a versão original apresentada pelo livro. Após a apresentação da versão original da história, formulam-se novamente os questionamentos, com o objetivo de verificar, analisar se as crianças percebem se colocaram as imagens na sequência em que a história realmente acontece.

Se a ordem em que as crianças colocaram as imagens inicialmente é de fato a sequência da história, questionam-se as crianças sobre as pistas utilizadas para colocar as imagens em ordem:

- ✓ Você já conhecia essa história?
- ✓ Você já ouviu ou viu uma história parecida como essa?
- ✓ Em que pistas você se baseou para colocar as imagens nessa ordem?

Esses questionamentos permitem perceber os critérios de coerência que as crianças utilizaram para organizar as imagens.

Caso a criança tenha colocado as imagens numa sequência incoerente, problematiza-se o resultado, colocando em suspensão as ideias das crianças:

- ✓ Repare bem ordem em que você colocou as imagens? Ela confere com a história que “profe” contou?
- ✓ Você mudaria a ordem das figuras? Como? Conta a história de acordo com as imagens;
- ✓ Em que você se baseou para mudar a ordem das imagens?

Caso não consigam colocar as imagens numa sequência coerente, a professora interfere, colocando-as na sequência coerente e retorna aos questionamentos.

- ✓ Por que você acha que a “profe” colocou as imagens nessa ordem?
- ✓ Você concorda com esta sequência?

A proposta deste roteiro de questionamentos objetiva confirmar ou não as hipóteses sobre a compreensão de textos enquanto imagens por crianças letradas e a importância da mediação dos professores durante os momentos de leitura para o estabelecimento da coesão e da coerência em textos reproduzidos em imagens. Na sequência, realiza-se o mesmo procedimento, porém, com outras imagens, de outros dois livros. As imagens apresentadas são dos livros, *O Gato Viriato Fazendo Arte*, (Roger Mello); e *Onde canta o sabiá*, (Regina Rennó).

A escolha dos livros levou em consideração os seguintes aspectos: a) o fato das crianças não conhecerem a história; b) a sequência das imagens possibilitar a leitura de uma história coesa e coerente; c) as imagens terem alguma relação com experiências vividas pelas crianças ou com outras histórias que já conhecem; d) quantidade de informações em cada grupo de imagens; e) as ilustrações, fotos e

imagens apresentadas nos livros, que são coloridas, despertam o interesse do aluno e facilitam a compreensão do que está sendo lido a partir das imagens.

A ordem em que os livros são apresentados às crianças foi pensada com base no grau de complexidade de compreensão de cada conjunto de imagens. O primeiro livro trabalhado, *O dia em que encontrei meu amigo*, (Vanessa Alexandre), apresenta uma sequência de imagens rica em detalhes, ou seja, a história pode ser facilmente compreendida e interpretada, a partir do que está explicitado nas imagens.

Esta história ilustra com riqueza de detalhes o cachorro que aparece abandonado. Os detalhes da face do animal, no caso, um olhar de súplica e de medo, dão as pistas de que ele está triste por algum motivo. Assim, todas as imagens do livro são ricas em detalhes. Acredita-se que as crianças terão facilidade em colocar as imagens na sequência em que a história acontece, porque, além do contexto da história fazer parte do conhecimento de mundo da maioria das crianças, as imagens revelam muito sobre a história. Ao todo, são seis imagens que ilustram a história.

O segundo livro apresentado, *O Gato Viriato Fazendo Arte* (Roger Mello), apresenta uma sequência um pouco mais complexa, pois, cada uma das ilustrações da história não apresenta tantos detalhes quanto no livro anterior. Para colocar as oito imagens na sequência, de tal forma que se compreenda uma história coerente, é necessário ter e usar bem mais o conhecimento de mundo, experiências vividas pela criança, entre outros fatores de coerência como a informatividade, a contextualização, a situacionalidade e a capacidade de fazer inferências.

Já o terceiro livro apresentado, *Onde canta o sabiá* (Regina Rennó), foi justamente escolhido por apresentar, na sequência das onze imagens, alguns aspectos que talvez sejam pouco conhecidos pelas crianças, como as consequências do desmatamento e a vida dos animais no meio urbano. Mesmo que as questões ambientais sejam abordadas desde a Educação Infantil, entende-se que o conjunto de imagens, num total de onze, seja de um alto grau de informatividade.

Ao trabalhar com essas imagens, objetiva-se verificar quais os critérios ou fatores de coerência acionados para estabelecer a sequência coerente das imagens, bem como verificar as dificuldades ao não consegui-lo.

## 4 DAS EXPECTATIVAS AOS RESULTADOS

A pesquisa qualitativa com crianças, muitas vezes, passa a impressão de que o problema investigado possa não ter a mesma seriedade e valor científico do que a realizada com pessoas adultas. Contudo, pesquisar com crianças é extremamente significativo, uma vez que elas têm um jeito próprio de organizar os pensamentos, tendo em vista que suas singularidades ainda não foram lapidadas para falar o que o outro espera, o que o outro deseja ouvir como resposta, como acontece, muitas vezes, com pesquisas realizadas com adultos, que perguntam: “*o que eu devo responder*”, ou “*o que quer que eu fale*”, tornando assim a pesquisa um simples trabalho de perguntas e respostas, e, de certa forma, artificial.

Pesquisar com crianças exige do pesquisador um olhar atento e observador, uma escuta sensível, e, acima de tudo, uma ruptura com a verdade, com o naturalizado. O investigador precisa ouvir, olhando para a criança; ouvir o que ela diz, sem esperar uma resposta única e verdadeira, mas ouvir o que a criança diz, o que ela pensa, como ela pensa.

Ao realizar uma pesquisa de campo, o pesquisador cria expectativas, pensa nas diferentes possibilidades de realizar sua pesquisa, nas diversas possibilidades de realizar a análise, sente-se, por vezes, inseguro, mobiliza pensamentos, suscita dúvidas. Os dias que antecedem a pesquisa de campo são planejados, pensados, e repensados, sempre com o objetivo de qualificar o trabalho que está sendo

desenvolvido. Essa sensação, esses sentimentos acima descritos são corroborados por Silva, Barbosa, Kramer (2005):

Toda véspera de trabalho de campo mobiliza, inquieta, suscita, expectativas. A preparação para mais uma estada no campo traz a impressão de estar desfazendo malas de uma longa viagem e arrumando outras. Algumas coisas ficam, outras vão. É um momento de escolhas (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p. 48).

Assim, essa pesquisa com crianças, além do olhar atento de pesquisadora, que observa detalhes e pistas apontadas pelas crianças para o estabelecimento da coerência e da sequência dos fatos, também teve o cuidado de não interferir nas respostas das crianças. Porém, ao mesmo tempo, buscou-se instigar seus pensamentos e motivá-las a falar. Tendo em vista essas primeiras considerações, passamos, então, para as análises dos dados.

Antes de avançar por esse caminho, caberia a explanação de como foi realizada a análise dos dados coletados. Para melhor compreendê-los, optei por agrupar as informações de acordo com a sequência da exploração dos livros, ou seja, inicio analisando como cada uma das três crianças entrevistadas realizou a leitura de imagens do primeiro livro explorado. Em seguida, passo para a análise do segundo livro e, por fim, analiso a leitura de imagens do terceiro livro. Durante a análise dos dados, as crianças entrevistadas são identificadas como A (menina), B (menino) e C (menina). Também optei por intitular cada uma das seções relacionando-as a alguma fala relevante das crianças entrevistadas, bem como os principais critérios de coerência analisados.

#### **4.1 Análise da leitura do livro, *O dia em que encontrei meu amigo* (Vanessa Alexandre)**

##### **4.1.1 “Essa é difícil!” - conhecimento de mundo, inferências e informatividade**

A frase que dá título a esse segmento de texto foi dita por uma das crianças entrevistadas, enquanto ela tentava colocar na sequência, as imagens da primeira história, considerada pela pesquisadora como a mais fácil, pelo fato de cada uma

das imagens apresentar muito mais detalhes para compor a história. Esse comentário evidencia que, mesmo sem ser alfabetizado, o menino B faz a leitura de cada uma das imagens, buscando pistas para chegar a uma sequência coerente. O fato de considerar difícil colocar as imagens em uma sequência, conforme a ordem dos acontecimentos, remete a um fator ou critério de coerência conhecido pela literatura como INFORMATIVIADE. Conforme Koch e Travaglia (2002), quanto menos informações, quanto menor o conhecimento de mundo em relação ao texto lido, na proporção inversa, aumenta o grau de informatividade do texto. O comentário de B ilustra, então, que, para ele, o texto imagem apresentou alto grau de informatividade, tendo em vista que o seu conhecimento de mundo não foi suficiente para preencher os espaços vazios do texto, o que lhe reduz o grau de compreensão. Ou seja, além de observar cada um dos detalhes que aparecem nas imagens, estes precisam estar relacionados com suas experiências anteriores de leitura, de vida, para fazer sentido, para que ocorra compreensão.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 132), a informatividade no texto “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”. Assim, para o menino que estava tentando colocar as imagens da história em uma sequência, o alto grau de informatividade e riqueza nos detalhes dificultou sua compreensão acerca da sequência da história.

Conforme já mencionado, o comentário, “*Essa é difícil*”, além de remeter ao critério ou fator de informatividade, também nos remete ao conhecimento de mundo, ou seja, aos conhecimentos em relação aos fatos da história, que trata de um cachorro que foi abandonado pelo dono numa caixa de papelão e, posteriormente, foi encontrado. Ao ser questionado pela entrevistadora se ele tinha cachorro, ele comenta que tem dois e que ambos foram comprados. Há, então, evidências de que ele ainda não vivenciou uma situação de abandono e de adoção de cachorro; portanto, faltam experiências vividas para relacioná-las com as imagens do livro, ou seja, para ler e compreender as imagens, isto é, para colocá-las numa sequência coerente e produzir sentidos. Ele também comenta que nunca ouviu uma história



parecida, o que evidencia que suas experiências de leitura anteriores também não têm relação com a história apresentada no livro.

Já a menina A não fez a leitura isolada de cada imagem, ou seja, as ilustrações não foram meramente descritas; ela conseguiu ler as imagens “costurando” o texto, isto é, conferindo textualidade à sequência de imagens, interligando-as uma à outra, produzindo assim uma leitura de imagens de forma coesa e coerente.

Assim como o texto verbal, a leitura do texto imagem também exige fazer inferências, ler o que está implícito na história, para compreender o que está sendo lido. Por isso, é importante que a criança vivencie diferentes momentos de contação de histórias, para, através das experiências de leitura, isto é, do conhecimento de mundo e da intertextualidade, ter capacidade e facilidade para compreender a história que está sendo contada, fazendo inferências.

O dito acima pode ser inferido da seguinte fala da menina A, ao contar a história, enquanto colocava as imagens na sequência: *“Mãe, será que eu posso levar esse cachorro para casa?”*. Ou seja, a partir da sua experiência de consultar a mãe antes de adotar um bichinho abandonado na rua, ela infere que o menino da história quer levar o cachorro para casa, mas precisa consultar antes a mãe. Vale registrar que não há imagem em que o menino fala com a mãe; por isso, conclui-se que a menina A faz uso das inferências, isto é, lê o que está implícito no texto para justificar que é preciso primeiro pedir permissão aos pais antes de levar algo para casa. Essa inferência também pode estar relacionada à sua experiência, ao seu conhecimento de mundo, uma vez que os pais costumam ensinar aos filhos que antes de pegar algo, devem pedir aos seus responsáveis se podem, ou não, fazê-lo.

#### **4.1.2 “*Eu só vi quando tu passou lá na nossa sala, mas eu não conhecia ainda*”: intertextualidade e fatores de contextualização**

A leitura de imagens do primeiro livro, realizada pela menina C, evidencia o uso do fator de intertextualidade na leitura das imagens, o que fica subentendido quando ela comenta que já ouviu o nome da história: “*eu só vi quando tu passou lá na nossa sala, mas eu não conhecia ainda*”. Ou seja, ela relaciona o título do livro com as imagens que ela observa para realizar uma leitura detalhada de cada imagem. A intertextualidade não ocorre com outras histórias, mas entre o livro que foi apresentado previamente, e as imagens agora exploradas. Por isso, é de suma importância que se trabalhe com diferentes histórias, pois assim as crianças vão estabelecendo relações entre os diferentes textos, ou mesmo, entre o mesmo texto, quando apresentado em momentos distintos.

A fala da menina C também evidencia o uso dos fatores de contextualização, pois, ao comentar que ela já viu o livro, revela que reconhece o livro pela capa, que lhes foi mostrada, quando convidei as crianças para participarem da pesquisa, ocasião em que fiz um breve comentário e mostrei os livros que seriam trabalhados. Por isso, desde a Educação Infantil, é importante chamar atenção dos fatores de contextualização, que dizem respeito ao título da obra, capa, autor, entre outros, para que, desde o início do processo de construção do leitor, se compreenda a função dos fatores de contextualização nos textos.

Outro aspecto significativo observado na leitura de imagens da menina C é a presença de textualidade, inclusive de elementos de coesão associados à imagem. Ou seja, enquanto vai colocando as imagens na sequência, ela conta a história, retomando as cenas anteriores, isto é, ela evidencia que o texto imagem apresenta textualidade, pois percebe que as imagens se interligam, comunicam-se uma com a outra, o que confere a textualidade, isto é, a coesão e a coerência, que facilitam a leitura. Essa relação pode ser observada em vários momentos, como, por exemplo, quando a menina C faz a leitura da imagem em que o cachorro está deitado sobre a coberta, ela comenta: “*porque o cachorro tava com sono e ele não conseguia dormir com todo, com toda aquela água que tava chovendo*”, o que evidencia uma volta às

imagens iniciais para explicar o que está acontecendo nessa cena. Assim, há evidências de que os fatores de textualidade, entre eles, os mecanismos de coesão, também podem ser aplicados aos textos imagem e, portanto, podem e devem ser explorados nas atividades de leitura na Educação Infantil.

## **4.2 Análise da leitura do livro, *O gato Viriato fazendo arte* (Roger Mello)**

### **4.2.1 “*Mas às vezes a profe Aline ou a profe Pri elas pedem pra gente ler um livro como a gente acha que é pros colegas!*”: intertextualidade, inferências, conhecimento de mundo**

Ao contrário da primeira história, em que cada imagem era rica em detalhes que poderiam contribuir para a produção de uma história coesa e coerente, as imagens da segunda história apresentam bem menos elementos, o que significa que as crianças devem fazer uso de inferências para a construção de uma história coesa e coerente.

Ao analisar as leituras de imagens realizadas pelas crianças na segunda história e as pistas apontadas para o estabelecimento da coesão e da coerência, percebe-se que a menina C, apesar de poucos elementos presentes em cada imagem, coloca-as numa sequência coesa e coerente, contando, ao mesmo tempo, uma história coerente. Conforme assinalado no subtítulo, a fala da menina C demonstra que ela vivencia ricas experiências de leitura em sala de aula. Ou seja, quando ela relata que suas professoras oportunizam momentos em que as crianças podem contar histórias da forma como acham que é para seus colegas, ela aponta que a leitura de imagens é trabalhada em sala de aula.

Em outras palavras, a partir das recorrentes experiências de leitura, as crianças estabelecem relações entre as histórias, ou seja, valem-se do critério da intertextualidade, que enriquece seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, sua capacidade de fazer inferências, de ler o que está subentendido em um texto. Além de usarem os fatores de intertextualidade, relacionando uma ou mais histórias

que já conhecem, reduz-se, ou melhor, equilibra-se o grau de informatividade do texto com os conhecimentos de mundo da criança. Esse equilíbrio entre as informações do texto e os conhecimentos de mundo da criança define se um texto é ou não difícil para o leitor, a partir dos conhecimentos de mundo adquiridos através do contato com essas diferentes experiências de leitura.

Na leitura de imagens do livro, “O Gato Viriato Fazendo Arte”, percebemos que a menina C, logo no início da leitura, já nos mostra que vivenciou experiências de leituras narrativas, pois, quando argumenta que a primeira imagem é a aquela em que *“o gato tá dormindo”* e explica que nas outras imagens ele não está mais, devido à *batida do “tomate ou a maçã” no rabo dele, e ele fica bravo e corre atrás da lagartixa*, ela está se referendo à situação inicial da narrativa, que é a contextualização da história. Do momento em que está tudo tranquilo, ela passa à complicação, em que acontece algo que desestabiliza aquela situação de tranquilidade inicial e, em seguida, passa a relatar as consequências até chegar à situação final de volta à tranquilidade.

Como há poucos elementos em cada imagem, a menina C poderia ter iniciado a contação de história com qualquer uma das imagens disponibilizadas sobre a mesa, mas ela começou com a primeira imagem (de acordo com o livro), pois contar “não é somente *descrever* uma sequência de fatos ou acontecimentos como dizem os dicionários” (CHARAUDEAU, 2010, p. 153, grifo do autor). Contar uma história a partir da leitura de imagens não é somente descrever o que se está vendo; é preciso observar, criar, juntar os fatos, desenrolar a história, dando-lhe uma sequência de início, meio e fim. O texto narrativo “leva-nos a descobrir um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam umas às outras e se transformam num encadeamento progressivo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 157).

Ainda, na leitura de imagens realizada pela menina C, percebe-se o uso do seu conhecimento de mundo para explicar a figura do homem observando o quadro pintado pelo gato e pela lagartixa. Quando ela diz: *“o homem tá assim (faz um gesto com as mãos), porque ele tá brabo, porque quando as pessoas fazem assim (faz outro gesto com as mãos), elas fazem uma cara feia de brabo”*, ela sinaliza que esse

gesto faz parte do seu conhecimento de mundo, ou seja, que já vivenciou alguém fazendo esse gesto e que ele significa que a pessoa está brava por algum motivo.

A leitura de imagens realizada pela menina A, logo na primeira fala, demonstra que ela faz uso da intertextualidade, pois relaciona as imagens que está lendo não só ao título do livro, “Gato Viriato fazendo arte”, mas, também, as relaciona com as imagens de um livro que tem em casa, cujo nome ela diz ser, “Gato Fujão”. Quando a menina diz: *“Eu tenho quase um livro igualzinho, tinha um gato fujão”*, ela está relacionando não só as imagens, mas, também os títulos, que apresentam em comum a palavra “gato”. Contudo, ela sabe que os livros, apesar de terem um título parecido, não são iguais, pois, quando questionada sobre a relação entre as duas obras, ela responde: *“Não, é um gato fujão que foge de noite”*, o que evidencia como ela usou o fator da intertextualidade para estabelecer a coerência do texto. Ou seja, para estabelecer a coerência, além do título, ela se baseou também nas imagens, pois no seu livro, o gato foge à noite, e nas imagens do livro trabalhado na pesquisa, a história acontece durante o dia.

Essa relação com outras histórias lidas, isto é o uso da intertextualidade, nos leva a problematizar a atitude de certos professores que, ao contarem uma história, quando a criança lembra outra história que já ouviu, ou que tem em casa, como no caso da menina A, repreendem a criança por não estar prestando atenção ao que está sendo contado ou por intervirem enquanto contam a história, quando, na verdade, a criança está construindo, produzindo sentidos, fazendo uso de critérios de textualidade, entre eles, fatores de coesão e de coerência.

Quanto mais experiências de leitura forem proporcionadas às crianças, mais elas terão facilidade em compreender outras histórias, ou seja, quanto mais a criança estiver em contato com diferentes histórias, quanto mais ela for estimulada a interagir e a reagir frente às histórias lidas, mais significativas se tornam as leituras e, conseqüentemente, mais se potencializa sua capacidade e competência de leitura.

Outro aspecto muito significativo analisado na leitura de imagens dessa história são as pistas que as crianças apontam a partir da observação das imagens, que contribuem para estabelecer a coerência e a sequência dos fatos. Logo no início da história, a menina A faz uma interessante observação sobre como identificou a primeira imagem. Ela argumenta que a colocou como primeira imagem, porque “*O gato está dormindo e uma lagartixa jogando uma bolinha de gude*”, ou seja, ela percebe que em nenhuma outra imagem o gato está dormindo e que ele só se acorda porque a lagartixa deixa cair sobre ele uma “bolinha de gude”. Ao relatar a cena seguinte e colocar outra imagem para dar continuidade à sequência, ela conta que “*o gato acordou, que a lagartixa deixou a bola cair no chão, ele olhou para a lagartixa, pra cima, daí o gato foi correndo atrás da lagartixa*”. Apesar de poucos elementos nas imagens, ela descreve a cena, conta a história com riqueza de detalhes, o que nem sempre ocorre quando a criança reproduz o texto através da escrita. Quando a criança descreve a cena, reforçando a expressão “pra cima”, ela relata o que vê, relata uma expressão, um olhar do gato para a lagartixa.

Mesmo com a clara hierarquia entre texto e imagem, é evidente que há determinados livros em que a imagem exerce um papel de extrema importância na tarefa de contar uma história. É evidente também que neste caso o ilustrador deixou de ser um mero “prestador de serviços” e passou a ser um co-autor da obra (LINS, 2004, p. 40).

Assim, também, quando a menina A lê as imagens e afirma que o gato e a lagartixa estavam arrependidos, ela observa com atenção as ilustrações que revelam um olhar assustado dos dois bichos, ambos olhando em direção ao dono que caminha com a tela na mão. Ou seja, a imagem descreve fielmente a cena, com riqueza de detalhes e expressões que falam por si só. A menina A usou a expressão “sem permissão”, o que revela, mais uma vez, o quanto o conhecimento de mundo contribui para o estabelecimento da sequência dos fatos, pois, se ela não soubesse que, para mexer no objeto que não lhe pertence, é preciso pedir permissão, certamente, ela não produziria esse sentido, ou atribuiria esse significado à imagem.

Na leitura de imagens do segundo livro, realizado pelo menino B, notamos que ele lê as imagens de forma bem rápida, olhando apenas superficialmente as imagens, porém é capaz de criar uma história a partir delas. É possível perceber que

ele também já vivenciou histórias narrativas, pois inicia a leitura colocando como primeira imagem aquela em que o gato está dormindo tranquilamente (situação inicial) e logo após a imagem em que o “dinossaurinho” deixou cair a maçã no rabo do gato (complicação).

Outra questão interessante observada nas leituras de imagens é o vocabulário usado pelas crianças para descrever os personagens e o quanto essa escolha lexical tem relação com os conhecimentos prévios de cada um. O menino B, por exemplo, refere-se à lagartixa (animal da história), chamando-a de *dinossaurinho*, pois gosta muito de livros de dinossauros. Segundo sua professora, ele traz de casa várias histórias de dinossauros para contar aos colegas e às professoras. Mais uma evidência de como as experiências de leitura (uso da intertextualidade) produzem sentidos. Mesmo que nas imagens exploradas não houvesse um dinossauro, o fato de gostar muito desses animais e suas experiências de leitura estarem relacionadas a esses bichos, o menino B “enxergou” um dinossauro e contou sua história a partir desse animal.

#### **4.3 Análise da Leitura do Livro, *Onde canta o sabiá*, (Regina Rennó)**

##### **4.3.1 “*Rios bonitos...árvores cortadas...é feio cortar as árvores porque se não a natureza fica sem árvores...nunca vai ficar bonito! Daí os homens, as prefeituras tem que vim plantar aqui, coitados*”**

O segmento acima foi transcrito de uma das filmagens efetivada durante a leitura de imagens do terceiro livro, realizada pela menina A. As imagens que compõem a história do terceiro livro têm função mais educativa, ou seja, elas tratam de questões ambientais, tema cada vez mais recorrente nas histórias infantis, considerando as ameaças que pairam sobre o planeta.

Mais uma vez confirmaram-se as evidências do quanto os conhecimentos de mundo, isto é, as experiências de leitura e de vida contribuem para a construção da textualidade, bem como, com a produção de sentidos.

A menina A, ao colocar as imagens na sequência e contar a história do livro, “Onde Canta o Sabiá”, usa seus conhecimentos, suas experiências cotidianas, relativos ao que está acontecendo com a natureza para contar como os passarinhos foram morar na cidade. Um aspecto interessante que chamou atenção na leitura é que ela inicia a história, não com primeira a imagem de acordo com o livro, mas conta-a a partir da imagem do desmatamento, ou seja, ela não inicia com a imagem que retrata as florestas com árvores, passarinhos, rios, mas com a que retrata a natureza sem as árvores, mostrando o grande desmatamento que está ocorrendo.

A menina A busca construir a sequência coerente do texto, colocando como Situação Inicial da narrativa, o desmatamento, porque, de acordo com seu conhecimento de mundo, o contexto em que ela vive hoje está muito mais para uma natureza em que o desmatamento é a cena mais comum do que para uma natureza bela, com árvores, florestas e rios bem cuidados, o que, para ela, passa a ser a expectativa de um final feliz para a história. O discurso presente no seu dia a dia é de uma situação de emergência, de aflição em virtude da falta de água e de oxigênio, de um movimento pelo replantio. São esses os conhecimentos que são evocados para produzir sentido quando ela faz a leitura das imagens.

As palavras e expressões usadas para contar a história evidenciam muitas experiências de leitura que enriquecem o seu vocabulário e agregam-se aos seus conhecimentos de mundo, o que facilita cada vez mais a leitura dos textos. Quando ela conta que *“os esquilos precisam de árvores para guardar as nozes e ter abrigo”*, ela está fazendo inferências, pois nas imagens não aparecem figuras como esquilos e nozes. Conclui-se, assim, que, para fazer essas inferências, ela teve experiências anteriores de leituras, que se acrescentaram aos seus conhecimentos de mundo facilitando assim a leitura e a compreensão das imagens.

Outro aspecto observado na leitura de imagens realizada pela menina A, são as incoerências que ela vai percebendo ao colocar as imagens em uma determinada sequência. Quando ela diz, *“Eu acho que a figura tá um pouquinho errada, eu acho que eu me enganei numa figura”*, ela demonstra que percebeu a incoerência na colocação da sequência das imagens do texto ao lê-las, ou seja, ela coloca as



imagens em uma determinada ordem, lê as imagens e percebe que o texto não está coerente, porque não consegue estabelecer uma relação entre uma imagem e outra; por isso, troca as imagens de lugar e, então, faz novamente a leitura e aí percebe que o texto está coerente.

É possível perceber, também, que ela estabelece uma relação entre os atos e as consequências. Quando ela diz, *“Porque eles cotaram as árvores, viram! Daí se eles cortam as árvores, ó, viu, daí os passarinhos vem tudo pra cidade, daí as pessoas ficam estressadas de tanto que eles faziam barulhinho pra acordar”*. A relação que ela estabelece é a de que os atos dos seres humanos geram consequências, ou seja, se eles cortam as árvores, eles precisam saber que os passarinhos virão para a cidade, pois não há mais árvores para morar. Também, ao usar a expressão, *“faziam barulhinho pra acordar”*, é possível perceber que ela já vivenciou ou vivencia os passarinhos cantando de manhã cedo e acorda com seu canto, revelando outra vez que faz uso dos conhecimentos de mundo para ler as imagens.

O contato com histórias infantis que terminam com um final feliz também é evidenciado quando ela diz que *“Ficaram na gaiola felizes para sempre”*. Para os adultos, um passarinho preso na gaiola não é um final feliz, mas a menina A, na sua fala, reproduz os finais felizes das histórias contadas para as crianças. Afinal, toda história precisa terminar com um final feliz? É um questionamento aos educadores, no sentido de repensarem o trabalho com as histórias infantis em sala de aula. Na vida real, tudo sempre termina bem, com um final feliz? Nada mais de ruim acontece depois do “foram felizes para sempre”? Será que convém contar apenas contos de fadas com finais felizes ou será que podemos percorrer outros caminhos, desnaturalizar o final feliz e mostrar que existem outros finais? Esses são importantes questionamentos que precisamos repensar ao trabalhar histórias infantis com as crianças.

A experiência com outros textos narrativos também se apresenta na leitura de imagens realizada pela menina A. Ao iniciar a fala com *“Um dia ensolarado...”*, ela quebra com o tradicional *“Era uma vez”*, que marca o início dos textos. Dando

sequência ao texto, ela fala sobre os “*serradores*” que cortaram todas as árvores, “*levaram com caminhão embora, a madeira, e os passarinhos ficaram nas árvores baixinhas*”, o que caracteriza a complicação e dá início às consequências. Essa percepção evidencia o domínio da estrutura do texto narrativo.

Na sequência, quando ela narra que os passarinhos “*voaram pra cidade, dos troncos pra cidade, chegaram na cidade, pousaram nos postes de luz, ficaram nos telhados das casas, todo mundo começou a ficar estressado*”, ela evidencia que essas sejam as consequências pelo fato de terem cortado as árvores. Já como solução, mesmo que provisória para os passarinhos, ela diz que “*Daí alguém deixou comidinha pra eles na gaiola, as pessoas, prenderam eles nas gaiolas*”, e, na Situação Final, ela cria um final feliz dizendo que “*as prefeituras iam lá pra plantar as árvores e soltavam os passarinhos*”. Vale comentar que ela optou por colocar como última imagem a que o texto original colocou como sendo a primeira, sem, no entanto, perder a coerência do texto, ou seja, o final feliz da história, segundo ela, e a reconstrução da natureza pela prefeitura e a retorno dos pássaros presos na gaiola à floresta.

Já o menino B inicia a história com a imagem da floresta, ou seja, com a natureza viva. Descreve-a falando das árvores, como elas eram antes e depois do desmatamento. Ele argumenta que as árvores foram cortadas para fazer lenha, com a qual se pode fazer fogo e casinhas nas árvores. Nesse momento, ele conta que também está fazendo uma casinha na sua árvore em casa, mas não estabelece uma relação entre a madeira cortada e a madeira da árvore, ou seja, ele não percebe que situação da madeira da qual ele fala na história pode ser a mesma da que foi derrubada para fazer lenha e casinhas nas árvores.

Na sua fala também se percebe o uso de inferências para ler as imagens, ou seja, quando ele diz que “O homem começou a matar eles pra comer”, ele não está lendo a imagem, mas lendo o que está subentendido, partindo dos seus conhecimentos de mundo sobre a caça de passarinhos com estilingue. Outra inferência que ele faz é relativa ao barulho que os passarinhos fazem, pois nas imagens somente aparecem muitos pássaros, mas ele infere que há “barulho” a

partir das suas vivências e experiências com pássaros que fazem barulho e incomodam.

O menino B também percebe incoerências na colocação da sequência das imagens, pois ao contar a história, isto é, ao ler o texto, troca algumas imagens de lugar. Porém, foi necessária a mediação da pesquisadora para que ele percebesse outras incoerências que passaram despercebidas ao ler as imagens. Nesse sentido, chama-se a atenção do professor para acompanhar e mediar a leitura das crianças de acordo com sua interpretação; isto é, deve problematizar as leituras realizadas.

A menina C, ao longo da leitura das imagens do livro “Onde Canta o Sabiá”, observa atentamente todas as imagens e consegue contar a história de forma coerente, colocando figuras na sequência. Ela inicia falando sobre o “*montão de árvores bem bonitas*” e que, depois, na imagem seguinte, já não tem mais tantas árvores assim. Quando ela fala das pessoas que cortam as árvores, fica evidente que ela parte dos seus conhecimentos de mundo, ao explicar que os homens as cortam para fazer móveis de madeira. Durante a filmagem, ela não conta quem é a pessoa que ela conhece, mas, após a filmagem, ela conta que seu pai trabalha em uma fábrica de móveis e que eles trabalham com árvores cortadas que vem de caminhão na “*firma do pai*”. Mais uma vez se evidencia o quanto o conhecimento de mundo interfere na produção de sentidos.

A troca de imagens de lugar na tentativa de colocá-las numa sequência que fosse coerente evidencia que, mesmo ainda não estando alfabetizada, a criança é capaz de perceber incoerências na leitura de imagens, ou seja, é capaz de identificar um texto incoerente, que não apresenta textualidade, que não pode ser lido de forma coesa e coerente, o que é resultado das suas experiências de leitura mediadas pelos professores.

## 5 CONCLUSÕES

O presente estudo teve como premissa a reflexão sobre as noções de textualidade, de coesão e de coerência no processo de compreensão leitora de crianças de 4 a 5 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Lajeado, através da leitura de imagens.

Para dar início ao estudo, partimos da hipótese de que crianças não alfabetizadas compreendem textos reproduzidos em imagens desde que sejam letradas, isto é, tenham conhecimento de mundo, experiências de leitura que facilitam o estabelecimento da coesão e da coerência. Conforme a análise dos dados, as três crianças pesquisadas, entre 4 e 5 anos de idade, apesar de não serem alfabetizadas, colocaram as imagens na sequência da narrativa e, à medida que iam colocando as imagens, foram contando a história, de forma coesa e coerente, inclusive apontando pistas presentes na imagem anterior para dar sequência à seguinte. A confirmação desta hipótese também valida a importância de vincular alfabetização ao processo de letramento que a criança vivencia na família e desde o início da Educação Infantil. Assim, reiteramos o posicionamento de que a alfabetização, que é o domínio do código escrito, e o letramento, que é a função social do uso desse código, precisam ser trabalhados de forma que se complementem. Ou seja, é preciso conhecer as letras, as palavras, mas, também, saber como e em que contexto devem ser usadas.

A segunda hipótese - atividades recorrentes de leituras de histórias infantis mediadas pelo(a) professor(a) favorecem a compreensão de textos reproduzidos em

imagens, no que diz respeito ao estabelecimento da coesão e da coerência – também se confirmou na medida em que A, B e C estabeleceram relações com outros textos já lidos, fazendo referência ao trabalho da professora, a títulos de histórias trabalhadas, a situações semelhantes com outros textos, que já foram lidos.

A terceira hipótese - Crianças não alfabetizadas, mas letradas, são capazes de apontar pistas presentes nas imagens, que apontam para o estabelecimento da coesão e da coerência do texto – igualmente se confirmou. As três crianças apontaram pistas nas próprias imagens, as quais orientavam a construção coesa e coerente do texto, à medida que foram colocando as imagens na sequência e contando a história. Também percebiam as incoerências, inclusive, sem a mediação da pesquisadora.

Confirmadas as hipóteses, destacamos a importância de trabalhar a alfabetização e o letramento não de forma dissociada, mas de maneira que, juntas, potencializem a aprendizagem.

É importante frisar que, metodologicamente, a pesquisa com crianças precisa ter um olhar atento, observador, uma escuta sensível, a fim de apreender dados significativos e relevantes que emergem de gestos, de olhares de estranhamento para as imagens, de falas e de questionamentos, que constituem e fundamentam a investigação científica. Por esta razão, procurei, neste estudo, colher dados através de filmagem automática e da observação da pesquisadora, sem a interferência de uma terceira pessoa que conduzisse as filmagens, o que poderia inibir a espontaneidade das crianças.

Ainda, em relação à metodologia, é importante destacar que o uso das diferentes pessoas do discurso, bem como o uso do tempo verbal, presente do indicativo, foi intencional, na tentativa de revelar ao leitor as constantes idas e vindas da pesquisadora no envolvimento com o texto.

Inúmeras dúvidas, incertezas, pensamentos mobilizam os educadores a se questionarem sobre sua prática docente, em busca de respostas, que, muitas vezes, podem ser encontradas junto à própria criança, através de um apurado senso de observação. Por isso, observar uma criança e suas diferentes aprendizagens vai muito além de apenas olhar o que ela está fazendo. Observar é ter um olhar atento, uma escuta atenciosa, para compreender que cada criança tem uma forma diferente e singular de aprender, de fazer relações, de interpretar, de ler. Enfim, é através desse olhar atento que, como pesquisadora e professora, percebi e percebo diariamente, a relevância das atividades de leitura para potencializar a aprendizagem, não só da criança, mas, também, do professor.

Enfim, esta pesquisa contribuiu para reforçar minha convicção da importância de diversas e recorrentes atividades de leitura em sala de aula, com textos dos mais diversos gêneros, mediadas pelo(a) professor(a), pelas próprias crianças, em busca da produção de sentidos, integrando os conhecimentos de mundo dos leitores (professor(a) e crianças) com os trazidos pelos textos. Ler é imaginar, é criar, é sentir prazer. E, quanto mais momentos de leitura a criança vivenciar, mais rico será seu conhecimento de mundo. Seja contando histórias, ou participando de horas do conto, tanto nos espaços escolares como em outros espaços, a criança vai internalizando o processo de construção de narrativa e enriquecendo seus conhecimentos, o que potencializa sua aprendizagem, amplia seu vocabulário, bem como, suas percepções de mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

ABREU, Ana Paula Bernardes. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. Baleia na rede: **Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa em Cinema e Literatura**. Ano VII. v. 1, n. 7, dez/2010.

ALEXANDRE, Vanessa. **O dia em que encontrei meu amigo**. Belo Horizonte: Alis, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BEM, Isabella Vieira de. Texto narrativo. In: \_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa**: classes gramaticais e texto narrativo. Curitiba: InterSaberes, 2013. p. 131-168. E-book. Disponível em: <[www.univates.br/biblioteca](http://www.univates.br/biblioteca)>. Acesso em 28 maio 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. [Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 2. ed. Lajeado: Univates, 2012.

COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ELALI, Marina; FALCÃO, Dudu. Eu Vou Seguir. Intérprete: Marina Elali. In: **De Corpo e Alma Outra Vez**. Som Livre, 2007. Faixa 3.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: \_\_\_\_\_. **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001. p.137-156.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação/Cefiel/IEL/Inicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LEOPARDI, Maria T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. 2..ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

LINS, Guto. **Livro Infantil**: Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustração de Claudius. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, Roger. **O Gato Viriato** – fazendo arte. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Lazer e Cultura, 2011.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

PRÓ-LETRAMENTO. **Programa de formação continuada de professores dos anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

RENNÓ, Regina Coeli. **Onde canta o sabiá**. Belo Horizonte, MG: Compor, 2008.

\_\_\_\_\_. **Coração de ganso**. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007.

RODARI, Gianni. **O pintor**. Ilustrações Valeria Petrone; tradução Roberta Barni. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010.



SANTOS, Claudia Cristina de Souza Rangel dos. Letramento com texto multimodal: uma experiência com as tiras de Mafalda. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 51, p. 301-312, 2011.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VALE, Mario. **O Almoço**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A: Termo de consentimento informado****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO  
RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito que meu/minha filho(a) participe das atividades desenvolvidas pela acadêmica CARINE BIRKHEUER através do Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES – Lajeado/RS.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e as filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal de meu/minha filho(a).

Esse trabalho pode contribuir no campo educacional, por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, filmagens, observações para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome da criança: \_\_\_\_\_.

Responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_.

Acadêmica: \_\_\_\_\_.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Imagens da história: “O dia em que encontrei meu amigo” de Vanessa Alexandre**



















ANEXO B – Imagens da história: “O Gato Viriato Fazendo arte” de Roger Mello











15

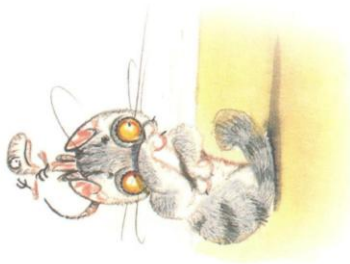
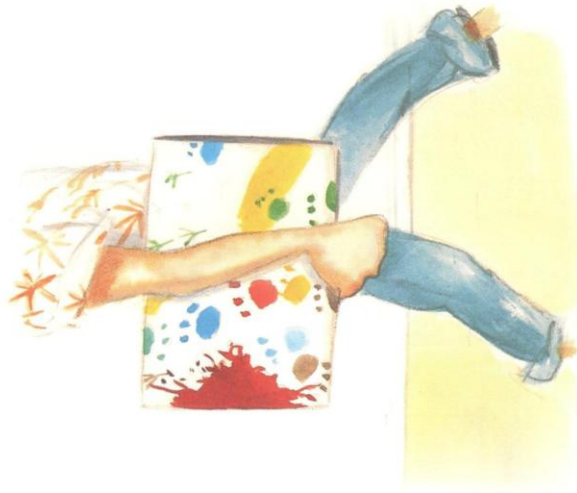


12











**ANEXO C – Imagens da história “Onde canta o sabiá” de Regina Rennó**





